

SANDRA REGINA GONZAGA STROISCH

PROFESSORA, POSSO FALAR?

**UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA
ATIVIDADE DE ENSINO**

FLORIANÓPOLIS – SC

2005

SANDRA REGINA GONZAGA STROISCH

PROFESSORA, POSSO FALAR?

**UM ESTUDO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NA
ATIVIDADE DE ENSINO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em educação, sob orientação da Professora Dr^a Diana Carvalho de Carvalho.

Linha de Pesquisa: Educação e Infância.

FLORIANÓPOLIS, OUTUBRO DE 2005.

“Cada época e cada grupo social tem seu repertório de formas de discurso que funciona como um espelho que reflete e refrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se explicitam e se confrontam. O texto da criança coloca-nos frente a frente com o mundo tal qual idealizado e construído por nós, quer seja nos seus aspectos perversos ou estigmatizantes quer seja na sua dimensão crítica e transformadora da ordem estabelecida. Portanto escutar a criança é uma oportunidade de retomarmos, a partir do ângulo dela, um olhar crítico sobre o mal-estar da nossa cultura.”

Solange Jobim e Souza

AGRADECIMENTOS

Agradeço ...

O privilégio de poder cursar o Mestrado no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina por sua excelência no campo da pesquisa e principalmente pela possibilidade de partilhar momentos de estudo com mestres tão gabaritados.

À Professora Diana Carvalho de Carvalho, orientadora desta pesquisa, pelo respeito que demonstrou à minha autoria e pela tranquilidade que transmitiu no decorrer desta pesquisa. Suas leituras deste texto, as bibliografias indicadas e as problemáticas que levantou, com certeza, contribuíram para a clareza das idéias aqui contidas.

À Professora Jucirema Quinteiro por ter sido a primeira professora a mostrar-me, com sua prática, que é possível fazer um trabalho pedagógico com a participação efetiva do aluno e por mais uma vez ter contribuído para a minha formação, tanto no Grupo de Pesquisa GEPIEE quanto com suas valiosas contribuições no momento da minha qualificação.

À Professora Dr^a Maria Isabel Batista Serrão pela leitura criteriosa do texto de qualificação e pelas sugestões dadas naquele momento que possibilitaram clarear os caminhos da pesquisa e também por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa deste trabalho.

À Professora Dr^a Maria Teresa Santos Cunha por, igualmente, ter aceitado o convite para participar da banca de defesa deste trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa GEPIEE, pelas discussões teóricas que foram fundamentais para o encaminhamento da pesquisa.

Aos companheiros de sala, Senhorinha, Altino, Ivana, Rosângela, Andréia, Zenilda pelo apoio nos momentos de angústias e pelas alegrias que juntos vivemos no decorrer desses dois anos e meio. Que a nossa amizade se fortaleça.

À escola pública que serviu de campo para o estudo exploratório desta pesquisa, contribuindo no entendimento da complexidade do tema em estudo.

À diretora da Escola do Porto por permitir e colaborar com esta pesquisa, nos momentos em que foi consultada.

Às Professoras que participaram da pesquisa, pela disponibilidade demonstrada nos encontros que tivemos, mas principalmente pelo comprometimento que demonstraram ter em relação à educação. Com certeza, sem a sua participação e entusiasmo este trabalho não seria possível.

À Renata, sobrinha estimada, pelo apoio nos momentos de aflição.

À Sônia, irmã de alma, que dividiu comigo muitos momentos desta pesquisa, seja na digitação, na discussão, nos plantões das madrugadas. É confortante saber que está sempre por perto.

Aos professores e direção do Colégio Barddal, onde trabalhei por 21 anos, pelo incentivo e por terem acreditado no meu trabalho.

Aos professores e direção do Colégio da Lagoa, por terem possibilitado, de várias formas, que este trabalho se realizasse.

Aos meus queridos filhos Marco e Leila pelo incentivo que sempre representaram em minha vida. É bom com eles poder contar.

Ao Günter, companheiro de muitos anos, por ter tido paciência e respeito nas horas de ausência.

Aos meus pais, com quem sempre pude contar e que me ajudaram a chegar até onde estou.

À querida Geraldina, pela forma comprometida e competente com que revisou o meu texto.

A todos aqueles que com certeza deixei de mencionar, mas que de alguma forma contribuem para a minha construção como profissional e fazem parte do que sou.

E, por fim, parafraseando o grande teórico e educador Snyders, agradeço às crianças a quem dedico este trabalho que escrevi muitas vezes com elas, outras vezes por elas, mas nunca sem elas.

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade conhecer como as professoras interpretam a participação da criança na atividade de ensino. O objetivo principal é ouvir professoras que participaram de um processo de Formação Continuada durante cinco anos no que diz respeito a suas trajetórias escolares buscando perceber, com base em seus relatos, como foram construindo o conceito de participação e de que forma utilizam esse conceito cotidianamente em suas práticas de sala de aula. Considerando a importância de ouvir as professoras para que elas dessem significado às suas experiências escolares, a opção teórico-metodológica foi a história oral. O livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova* de autoria de Lourenço Filho foi uma das referências teóricas deste trabalho, uma vez que foi a partir do movimento escolanovista que é proposta uma nova relação entre o professor e o aluno. Pela primeira vez na história da educação a criança é colocada no centro do processo educativo. Atualizo esta discussão, no entanto, com base na teoria da atividade proposta por Leontiev, destacando o modo como a criança desenvolve sua atividade, procurando, dessa forma, dar sentido e significado à sua participação na atividade de ensino. Finalmente, ouvir as professoras sobre seus processos de aprendizagem e de que forma traduzem seus conhecimentos em práticas pedagógicas resultou em importante reflexão e provocou novos questionamentos. Algumas conclusões foram apresentadas embora sem a pretensão de caracterizar um julgamento ao trabalho do professor, mas prevendo a possibilidade de que tais considerações venham a contribuir para posteriores estudos por parte do corpo docente da Escola do Porto, campo desta pesquisa bem como a todos aqueles profissionais que se dedicam à educação da criança. Concluiu-se que todas as professoras atribuem importância à participação da criança na atividade de ensino; demonstram que o conceito de participação foi sendo construído durante suas trajetórias escolares e interpretam a participação da criança tendo como princípio o ato de fazer coisas, ou seja, sua ação. Esta pesquisa foi realizada no período de 2003 a 2004.

Palavras-chave : Criança. Professor. Escola. Participação. Atividade de ensino.

ABSTRACT

This thesis aims at knowing how teachers interpret the child's participation in the teaching activity. The main objective is listening to the teachers who have participated in a Continuing Education process for five years regarding their school trajectories, seeking to perceive, based on their reports, how they have been constructing the concept of participation and how they adopt that concept in their everyday classroom practice. Considering the importance of listening to the teachers so that they gave meaning to their school experiences, the oral history was the theory-methodological approach chosen. Lourenço Filhos's book *Introduction to the Study of New School* was one of theoretical references to this work, once it was since the New School movement that it has been proposed a new relationship between the teacher and the student. For the first time in the history of education the child is placed in the center of the educational process. I update this discussion, however, based on the activity theory proposed by Leontiev, highlighting how the child develops her/his activity and seeking, in this way, to give sense and meaning to her/his participation in the teaching activity. Finally, listening to the teachers about their learning process and how they translate their knowledge into pedagogical practices resulted in an important reflection and caused new questionings. Some conclusions were presented, although without the intention of judging the teacher's work, but predicting the possibility that those considerations may contribute to subsequent studies by the teaching staff of Porto School, field of this research, as well as to those professionals who dedicate themselves to the child's education. It is concluded that all teachers attribute importance to the child's participation in the teaching activity; they demonstrate that the concept of participation has been constructed in their school trajectories and they interpret the child's participation having as principle the act of doing things, that is, her/his action. This research was developed from 2003 to 2004.

Keywords: Child. Teacher. School. Participation. Teaching activity.

SUMÁRIO

I – O PESQUISADOR EM CENA	12
1.1 Projeto PIAP: enfoque da participação da criança na ação pedagógica.....	22
1.2 Os Caminhos da Pesquisa: um estudo exploratório	30
1.3 Caracterizando o Campo de Pesquisa: a Escola do Porto	40
II – A EXALTAÇÃO DA ATIVIDADE INFANTIL:	
O APRENDER FAZENDO DA ESCOLA ATIVA	49
2.1 Infância e Escola: relação de moralização e vigilância	52
2.2 Escola Nova: movimento de renovação da organização escolar	58
2.3 A escola centrada na criança:	
atividade, interesse e motivação como base do processo educativo	70
2.4 Práticas escolares embasadas nos princípios e pressupostos da Escola Nova	80
2.5 Críticas à Escola Nova	88
III – ATIVIDADE DE ENSINO: UMA PRÁTICA EDUCATIVA	
CAPAZ DE MOBILIZAR A CRIANÇA PARA A PARTICIPAÇÃO	94
3.1 Fundamentos da teoria da atividade humana	97
3.2 Atividade de ensino: um elemento fundamental do trabalho pedagógico.....	110
3.3 Algumas categorias sob o enfoque da Escola Nova e da Teoria da Atividade ..	116
IV – PENSAR O PASSADO PARA RECRIAR O PRESENTE:	
AS MARCAS DA TRAJETÓRIA DE PROFESSORA	119
4.1 As professoras falam de sua trajetória escolar	120
4.1.1 A escolha do Magistério como profissão	
e os caminhos da formação	131
4.2 A Escola do Porto e a participação da criança como utopia:	
modos de praticar a atividade de ensino	144
4.2.1 Momentos de interlocuções: o que dizem as professoras	
sobre a participação da criança nas atividades de planejamento	145

4.2.2 O que dizem as professoras sobre a participação das crianças na atividade de ensino	150
4.2.3 Formação Continuada: um olhar sobre a prática pedagógica e a participação da criança na escola	161
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	173
ANEXOS	181

I

O PESQUISADOR EM CENA

“Conto o passado – o passado de que foi contemporânea aquela que fui – conhecendo-lhe o futuro; portanto, na verdade, reconstruo-o em função desse futuro, que é o meu presente de hoje. Não propriamente em função do ponto de chegada (não “cheguei” ainda, bem o sei), mas em função do ponto em que agora estou”.

Magda Soares

O interesse pelo estudo da participação da criança na atividade de ensino é fruto da minha experiência como professora e coordenadora pedagógica, mas sua concretização é resultado, principalmente, dos meus estudos e leituras como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola - GEPIEE¹, a respeito da presença da criança como sujeito de direitos na escola, compreendida como uma organização social complexa, cujo valor social é reafirmado como sendo um lugar privilegiado da infância nos nossos tempos. (QUINTEIRO, 2000).

Considero, portanto, a pesquisa em torno da temática acima exposta e que aqui apresento como dissertação de mestrado, um prolongamento e mesmo um aprofundamento desses estudos.

Penso preliminarmente que para dar significado à pesquisa é fundamental compreendê-la, tanto do ponto de vista de sua problemática, quanto da perspectiva do

¹ Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infância, Educação e Escola vinculado à Linha Educação e Infância do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina e ao Diretório de Grupos do CNPq. Nasceu em 2001 com o objetivo de articular Ciências Sociais e Educação, buscando compreender historicamente as articulações das categorias Educação, Infância, Modernidade e Escola. Tem como eixo teórico-metodológico a indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão.

referencial teórico-metodológico. Uma das possibilidades para tal é situar o pesquisador no contexto dessa problemática. Assim, apresento uma rápida retrospectiva histórica de minha formação e os caminhos percorridos em minha atividade profissional. Essa retrospectiva tem como finalidade justificar e mostrar a relevância do tema em estudo e como ele foi se constituindo um tema de pesquisa em minha trajetória profissional.

O cotidiano da escola é parte da minha vida e também palco de muitas histórias. Ao lembrá-las, revivo minha história e, no momento presente, ressignifico e elaboro o passado. Muitos foram os atores que passaram nesse palco e com cada um deles e em cada tempo reassumi meu compromisso de professora. Mesmo hoje, distante da sala de aula, mas atuando em outros espaços escolares, todos os questionamentos direcionam-se para os emaranhados das relações/interlocuções que ocorrem na área educacional.

Na construção de minha identidade profissional pude experienciar a ação pedagógica em momentos distintos, o que possibilitou indagar acerca do que somos como sujeitos do processo educacional. Num primeiro momento, trabalhei como professora alfabetizadora, cuja prática baseava-se em pressupostos que concediam centralidade à elaboração de material didático, planos de aula e à correção de exercícios e provas. Pouco tempo restava para conhecer e reconhecer aquela a quem era destinado todo o preparo das aulas, a criança, como um ser histórico, concreto, diferente daquele aluno idealizado para o qual planejava. A produção discursiva subjacente à Pedagogia valorizava o estudo da infância como uma maneira de intervir na formação dos seres humanos e dos grupos sociais, tornando a escola um espaço que se destinava a produzir adultos.

“A criança e o aluno”, segundo Narodowski (2001, p.23),

Correspondem existencialmente a um mesmo ser, mas epistemologicamente constituem objetos diferentes. A criança aparece em um primeiro momento como razão necessária para a construção do objeto aluno e este é o espaço singular: ou seja, um âmbito construído pela atividade pedagógica e escolar.

Tendo a criança como pressuposto universal para sua produção teórica, a Pedagogia nos fez pensar em um ser abstrato, a quem se destinava o conhecimento que deveria ser repassado. Deve-se também a essa especificidade o fato de o professor centralizar sua atenção nos métodos e técnicas uma vez que a heterogeneidade da infância não era levada em consideração.

Sacristán (2000, p.178), ao falar sobre o professor, afirma que este possui significados, conceitos e princípios adquiridos durante sua formação. No meu caso, durante todo o processo de formação, a função primordial era a aquisição de conteúdos. Os cursos de formação ao Magistério, à época, fundamentavam-se em pressupostos teórico–metodológicos e filosóficos que concediam preponderância aos aspectos periféricos do fenômeno educativo, em detrimento dos centrais. Dessa forma, em sua prática, a atenção do professor estava voltada para elementos externos ao processo, criando dependência com modelos curriculares pré-estabelecidos. O conhecimento repassado aos alunos era fruto de determinação das propostas pedagógicas do Estado, cujo conteúdo programático era de fundamental importância. Exaustivamente estudados, os métodos e técnicas – acreditava-se – forneciam ao professor a competência necessária para transmitir os conteúdos aos seus futuros alunos. A sala de aula era um espaço que deveria estar preparado para possibilitar ao aluno a “aprendizagem necessária”. As técnicas visuais ocupavam grande parte das aulas de prática de ensino. Nestas eram confeccionados os materiais (álbum seriado, quadro de pregas, *slides*, palitos coloridos, tipos de letras, cartazes e outros) que dariam suporte ao trabalho do futuro professor. Desse modo, os programas e manuais que orientavam a formação do professor

centravam sua atenção nas técnicas de ensino e o impediam de perceber a significação de seu papel em sala de aula.

Concordo com Perrenoud (1993, p. 197) quando afirma que

[...] os esforços despendidos nos programas e nos manuais impede que se veja ou que se reconheça que o *curriculum* real é construído pelo professor, que tem grande poder de interpretação e de criação, que é o actor principal da transposição didáctica [...]

Julgo importante situar historicamente esse período de minha formação, pois nessa época a educação brasileira passava por importante modificação, tanto estrutural quanto ideológica. Refiro-me a lei 5692/71 que veio fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus atualmente denominados ensino fundamental e ensino médio.² A partir dessa lei, o planejamento educacional integrou-se ao Plano Nacional de Desenvolvimento, ou seja, o Estado é quem passa a organizar a educação com base em sua política de desenvolvimento econômico. O ensino de 2º grau assume o caráter de habilitação profissional. De acordo com Soares (2001, p.88),

[...] a filosofia do projeto está voltada para as necessidades do desenvolvimento, que dia a dia exige mais técnicos de nível médio para empresa privada e para empresa pública. É necessário fechar, de uma vez por todas, a porta das escolas acostumadas ao ensino verbalístico e academizante que não forma nem para o trabalho nem para vida.

Ainda, segundo a mesma autora (p.90), essa foi a época de classificar objetivos educacionais. Criticando esse período da educação brasileira, afirma que os professores de igual período, preocupados na classificação dos objetivos, deixavam de lado a possibilidade de pensar sobre eles.

² Para conhecer mais sobre a lei 5692/71 sugiro a leitura de Saviani (1988).

A tendência do professor formado nessa concepção era reconhecer a sala de aula como um espaço de transmissão de conhecimento e buscar nos manuais os conteúdos, os métodos, as técnicas, as formas de planejar, tornando a *atividade de ensino* uma ação totalmente regulada. Os tempos e espaços escolares, geralmente, eram organizados em torno dos conteúdos a serem transmitidos levando em conta os objetivos de ensino que em sua maioria eram comportamentais. Essa forma de regulação pode impedir que a realidade vivida pelos sujeitos do processo educativo atribuam significação ao ato de aprender. Dessa forma, a escola acaba exercendo sua função socializadora por meio das determinações repassadas aos professores. Ao moldar o professor, condiciona igualmente a criança a um comportamento enquadrado nessas determinações. Ainda atualmente, a sala de aula na maioria das vezes é reconhecida pelo professor como sendo, somente, um espaço de transmissão do conhecimento.

Para conceber o professor como alguém que constrói significados sobre a realidade em torno da qual opera é preciso ultrapassar essa visão do professor executor tal como descrito acima. O modo como o professor vai se constituindo profissionalmente deve ser uma preocupação constante nos cursos de formação, pois a afirmativa feita por Sacristán (2000, p.172) reflete uma das divergências mais significativas no tocante à formação do professor quando diz: [...] *A dissociação e incongruência que supõe, às vezes, aplicar um conceito de aprendiz ativo ao aluno e ao mesmo tempo preconizar para o professor o papel contrário.*

A minha prática como professora alfabetizadora evidenciava as representações e conceitos adquiridos durante minha formação. Dessa forma, a preocupação em compreender o processo de aprendizagem das crianças era aliviada por leituras e cursos, porém, tais cursos não estavam pautados no conhecimento da criança real. Hoje, após leituras, estudos e debates

a respeito da recente produção sobre a Sociologia da Infância, lembro das falas daquelas crianças como também das vozes sem eco dos professores que comigo trabalhavam e ressalto a importância de ouvir essas vozes vindas do cotidiano escolar.

Em um outro momento de minha trajetória profissional, mais especificamente a partir de 1984, passei a fazer a coordenação pedagógica da escola e, nessa função, entre outras ocupações, uma muito significativa era atender alunos, professores e pais de alunos. Tal atividade possibilitou um aprimoramento no olhar e na escuta e crédito à disposição de tempo o fator desse aprendizado. Quando me refiro ao tempo busco salientar que a centralização do trabalho como coordenadora pedagógica demandava um tempo diferenciado do despendido no trabalho como professora, uma vez que a preocupação com os planos de aula, execução de provas e exercícios deixou de existir.

Como coordenadora pedagógica meu trabalho era ouvir e tentar compreender para enfim contribuir, fazendo com que as dificuldades trazidas pelas partes envolvidas no processo escolar (aluno / professor / pais) fossem elucidadas por meio da mediação. Pude ouvir muito e, de tudo que escutei, as falas das crianças foram as que mais marcaram, uma vez que deram subsídios para as pautas das reuniões pedagógicas que coordenava e que, por consequência, influenciaram significativamente em mudanças na metodologia de trabalho em sala de aula.

Das muitas pérolas que ouvi, selecionei algumas, para reafirmar a importância da participação da criança na atividade de ensino³:

³ Nas citações da fala das crianças que aqui aparecem sob forma de palavra editada não consta nome e data, somente a série da criança uma vez que meus registros anteriores a pesquisa eram feitos sem estes dados. Embora atualmente considere fundamental atribuir a autoria ao aluno, na época somente o conteúdo das falas recebeu a atenção devida.

... pede para a professora tirar o livro que eu escrevi do mural, livro foi feito para ler. (1ª série)

... gostaria que a professora escrevesse no quadro um exercício de cada vez. Quando ela enche o quadro eu fico nervoso e acho que não vou dar conta de fazer tudo e acabo ficando atrasado. (4ª série)

... não quero escrever todos os dias no caderno a mesma coisa (referindo-se ao cabeçalho), já sei onde moro, qual escola estudo e não preciso escrever isso toda hora. (1ª série).

... vamos fazer o ditado virado de costas para o quadro? Quando não olhamos a professora falar, ouvimos diferente. (1ª série)

... por que a professora coloca na prova o exercício diferente do jeito que ela ensinou na aula? (3ª série)

... a professora diz que devemos participar da aula e falar o que pensamos, mas quando quero falar ela pede para eu ficar quieto senão não vou entender a matéria. (3ª série)

... por que temos que estudar tanta coisa chata? (4ª série).

... a professora pergunta na prova o que eu entendo sobre o assunto e quando eu respondo ela escreve que está errado. Mas o que eu entendo é o que eu escrevi. (4ª série)

As crianças também falam com o corpo. Numa ocasião, assistindo à aula de Educação Física com alunos de três anos de idade, presenciei uma cena que reafirma a importância de um olhar atento. A professora sugeriu um jogo em que as crianças, umas de frente para as outras, numa distância de aproximadamente dois metros deveriam jogar a bola a seu parceiro. Logo, nas primeiras tentativas, a bola parava no meio ou corria para o lado pela falta de força com que era empurrada. Duas crianças levantaram-se e foram para um outro canto da quadra, sentaram-se uma à frente da outra só que numa proximidade tal que os pés quase se batiam. E então começaram a jogar. A professora, ao perceber a atitude das crianças, sugeriu à turma que as imitasse e o jogo pôde prosseguir e dessa vez com a dificuldade dentro das possibilidades das crianças.

A situação descrita acima permite perceber que ouvir é muito mais do que escutar a voz.

Um olhar atento também possibilita a revelação de formas de compreender para além da linguagem verbalizada.

Sarmiento (1997, p. 25) afirma:

[...] o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos modos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente.

Devido ao longo período que em minha trajetória profissional dediquei aos professores, participei de diversos grupos de estudo cuja temática principal era a qualidade do ensino. Nesses grupos os assuntos estudados diziam respeito às novas metodologias, ao

desenvolvimento infantil, às novas técnicas de avaliação, etc. Poucos eram os momentos em que os professores eram convidados a dar suas opiniões em relação às experiências adquiridas em suas práticas.

Olhando o passado no presente percebo que não é só a criança que não tem direito à voz, mas o professor também, na maioria da vezes, não é ouvido. Pude concluir que a escola, na tentativa de resolver seus problemas tanto pedagógicos quanto administrativos, exclui o professor, peça fundamental de todo o processo. Dessa forma ele deixa de exercitar seu papel político assumindo, geralmente, de forma acrítica as determinações repassadas pela escola.

Em minhas observações sobre a dinâmica da escola, especialmente na sala de aula e nas reuniões pedagógicas, percebo também que os professores não se manifestam a respeito do que dizem às crianças e, no entanto, como ressaltai anteriormente por meio de exemplos, elas teriam muito a dizer.

Penso que considerar a importância da participação da criança no processo no qual está envolvida, abre a possibilidade para o professor questionar também seu próprio papel na escola, sua participação e reavaliar o quanto ele próprio tem sido ouvido.

Uma identidade profissional constrói-se a partir da significação social da profissão, ou seja, da revisão constante dos significados sociais e das tradições em torno da temática ligada à questão. Constrói-se, também, pelo significado que cada sujeito, como ator e autor,

confere à atividade que lhe é atribuída no seu cotidiano, tendo por base seus valores e seu modo de se situar no mundo, sua história de vida.

Estudar a ação pedagógica levando em consideração a ótica da criança e do adulto é relevante para a área da Educação e Infância, uma vez que possibilita a revisão do trabalho do pedagogo aguçando-lhe a capacidade de ver, ouvir e se envolver com as crianças, perceber realmente o que elas dizem e fazem. Identificar as formas pelas quais as professoras interpretam a teoria sobre a *participação da criança na atividade de ensino* e a traduzem para a prática é fundamental, pois uma reflexão em torno desse conhecimento adquirido poderá suscitar outros modos de ver e ouvir a criança.

Os desafios para os professores de crianças como também para os formadores de professores são grandes. Gore (apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.199) é enfático nesse sentido:

[...] Enormes obstáculos são encontrados e, na verdade, criados por aqueles que buscam (e buscam entender) novas Pedagogias. Muitos desses obstáculos surgem da tensão fundamental na própria Pedagogia, que requer, daqueles que buscam mudá-la, a sua participação nela.

Mudar o modo de ver e agir exige uma desconstrução daquilo que sabemos, abrindo espaço para novas aprendizagens e um refazer. Todavia, essa reavaliação pedagógica e a conseqüente “participação nela” só pode efetivar-se pelo esforço conjugado da maioria dos sujeitos envolvidos no processo educacional. Foi acreditando num trabalho cooperativo e participativo que comecei a fazer parte do GEPIEE, conforme observei inicialmente, cujos estudos contribuíram para a definição do problema dessa pesquisa. A participação no GEPIEE

possibilitou-me também o contato com outros grupos de estudos e projetos de pesquisa como o PIAP⁴ no qual se insere esta pesquisa.

Tendo por objetivo analisar as práticas educativas nas suas diversas interações (crianças e adultos: pais, professores e auxiliares) e as articulações com a construção de representações sobre os direitos das crianças e sua participação no âmbito escolar, o PIAP, como parte integrante do projeto de cooperação internacional CECCA⁵: Crianças, Educação, Culturas e Cidadania Ativa surgiu por força do convênio firmado em 2003 entre a Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança e a Universidade Federal de Santa Catarina. No âmbito da legislação interna o PIAP foi aprovado em dezembro de 2002 pela CAPES e GRICES, permitindo assim o início dos estudos sobre o tema da participação da criança na escola. Porém, o GEPIEE já vinha estudando o tema o que colaborou, conforme já afirmei, para a definição do problema desta pesquisa, bem como para sua inserção no subprojeto PIAP.

1.1 Projeto PIAP: enfoque da participação da criança na atividade pedagógica

O projeto PIAP busca, fundamentado num paradigma interpretativista, investigar as condições, possibilidades e potencialidades da participação infantil. Tem, como utopia, ver e refazer a Escola pautado em uma Pedagogia que respeite a criança e defenda a autonomia com autoria.

⁴ Projeto denominado Participação Infância e Ação Pedagógica.

⁵ O projeto destina-se a conhecer e interpretar os modos de inserção social das crianças portuguesas e brasileiras, numa perspectiva comparativa, pela análise das culturas infantis; os modos de produção simbólica realizados pelas crianças e para as crianças; a relação desses modos com a construção da educação escolar, especialmente com a educação da infância e a educação básica obrigatória; a estruturação das políticas públicas promotoras ou inibidoras de uma plena e ativa cidadania da infância. Sua equipe é composta por pesquisadores brasileiros e portugueses. (Projeto de cooperação internacional: Criança: Educação, Culturas e Cidadania Ativa. Convênio CAPES/BRASIL e GRICES/PORTUGAL n° 097-03).

No Brasil, as discussões desenvolvidas por esse projeto efetivam-se em dois planos: o plano filosófico e político e o empírico. O primeiro é traduzido em encontros de estudo da equipe PIAP sobre a participação da criança e no interior do GEPIEE. O segundo concretiza-se por meio de estudos empíricos em duas escolas de educação básica, uma de caráter público e a outra de caráter associativo, isto é, mantida pelos pais de alunos⁶.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelo PIAP, estas distribuem-se em quatro eixos principais: a) Discussão teórico-metodológica, o que envolve reuniões de planejamento e discussão sobre aspectos e questões colocadas pelas pesquisas relacionadas ao tema da participação da criança; b) Projeto de Ensino de formação universitária para estudantes do curso de Pedagogia do CED/UFSC⁷; c) Projeto de Extensão/Programa de Formação Continuada para dar atendimento às professoras de duas escolas (uma pública e outra particular) no próprio local de trabalho; d) Projeto de Extensão mediante reuniões realizadas mensalmente pais/comunidade, com o objetivo de alfabetização cultural e política.

Com base nos estudos realizados em torno desses eixos teórico-metodológicos são realizadas pesquisas que enfatizam a importância de ouvir a criança nos diversos aspectos de sua vida escolar.⁸ Destaco algumas realizadas por pesquisadores do GEPIEE que trazem a fala das crianças (por meio da palavra editada) sobre a escola, tais como as de Quinteiro (2000), Pinto (2003), Antunes (2004).

⁶ Esta pesquisa foi realizada na escola de educação básica de caráter público. Na escola de caráter associativo também foi desenvolvida uma pesquisa cujo tema central era a participação. A autoria da pesquisa é de Rosângela Silva.

⁷ Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁸ Quinteiro (2000) apresenta uma lista temática com referências bibliográficas que abordam a relação infância e escola sob várias perspectivas, entre elas as questões metodológicas.

Quinteiro (2000) busca conhecer a criança que está no aluno do ensino fundamental da escola pública com o objetivo de contribuir para a formação de professores que atuam na educação da infância. Em seus estudos, a pesquisadora chamou a atenção para a importância de dar voz às crianças, acreditando que revelariam fenômenos capazes de contribuir para repensar a escola pública e suas funções sociais.

Além das próprias entrevistas, a pesquisadora utilizou-se de outras pesquisas que igualmente concederam prioridade às falas das crianças em seus estudos. Nas palavras das crianças muito foi revelado, no entanto, destaco dois aspectos pela sua relevância no que se refere à relação infância e escola:

- A desvalorização da brincadeira na escola e na vida. Há a valorização do trabalho em detrimento da brincadeira na infância. As crianças, no entanto, valorizam os momentos em que isso pode ocorrer na escola: ... *Gosto da escola porque tem recreio. (12 anos).*⁹ (QUINTEIRO, 2000, p.155).

- O gosto das crianças pela escola. As crianças dizem gostar da escola pela possibilidade de ser alguém no futuro, o que parece ser uma fala dos adultos incorporada e assumida pelas crianças, como vemos a seguir: ...*Gosto da escola porque a gente estuda pra melhorar na vida, em tudo pra crescer. (11 anos). ...A gente pode aprender a ser alguém na vida. (8 anos)* (QUINTEIRO, 2000, p.155)

⁹ Não há menção dos autores das frases citadas em Quinteiro (2000).

Esses dois aspectos apontados pela autora permitem perceber o quanto a fala infantil ecoa as vozes dos adultos ou revela os interesses e necessidades próprios e específicos destes.

Por sua vez, Pinto (2003)¹⁰ investiga o ponto de vista das crianças em relação ao tempo e ao espaço do brincar no interior da escola. Sua pesquisa permite identificar com mais clareza as vozes infantis e como a criança compreende sua realidade. Também revelou que o direito de brincar no espaço escolar é sonogado em razão das rígidas regras da escola e a introjeção de certos valores dos adultos, tais como ver a brincadeira como bagunça ou perda de tempo.

Vejamos, por exemplo a fala desta criança em que relaciona a atividade à bagunça: *[...] Minha mãe sempre diz pra mim: vai brincando vai! Vai brincando vai! Até rodar de ano. (Márcio, 11 anos) (PINTO, 2003, p.144).*

O horário que a escola determina para a brincadeira é o recreio, mas nem sempre ele é suficiente conforme afirma a criança: *[...] O tempo de recreio é muito pouco, não dá tempo de ir ao banheiro, lanchar, conversar com os amigos e brincar.¹¹ (PINTO, 2003, p.146).*

Percebe-se que elas sabem identificar suas necessidades: *Porque, faz de conta, a gente compra um pastel no barzinho. Daí a gente vai comendo devagar, daí quando a gente vê já passou dez minutos! Daí a gente tem cinco minutos, para brincar de correr e conversar*

¹⁰ Pesquisa realizada na Escola do Porto, escola esta onde foi realizado este estudo.

¹¹ Pinto (2003) não faz menção ao autor da fala.

com os amigos! Daí não dá, tem que escolher só uma brincadeira pra fazer: conversar ou brincar. (Márcio, 10 anos) (PINTO, 2003, p. 147).

Outra autora que investiga o tema em pauta é Antunes (2004)¹². Sua pesquisa busca identificar as representações sociais de crianças e adultos, alunos e professores sobre a participação da criança na escola. Para tal, gravou o testemunho de 25 crianças, alunos das séries iniciais. Vejamos como se pronunciavam algumas delas:

À pergunta sobre sua participação na tomada de decisões na escola uma criança respondeu: *Já participei, mas só na sala de aula, fora não. Assim, sobre que brincadeira a gente ia fazer, por exemplo, na Semana da Criança, um monte de gente deu opinião, só que a estagiária pegou todos, fez um sorteio e só 10 opiniões vão ser feitas. (9 anos)*¹³ (ANTUNES, 2004, p.111).

Quanto à pergunta: “As crianças deviam participar mais” ? A criança respondeu: *Sim porque a escola é pra eles, né. Eles que estudam; os professores só tão aqui para ajudar a ensinar, por causa que a gente que tá estudando, não é eles. (9 anos) (ANTUNES, 2004 p. 111).*

Sobre a relação de poder na escola, as crianças percebem não possuírem voz. Ao responder sobre em que instâncias são tomadas as decisões da escola, uma das crianças afirma: *Na direção. (10 anos). “Quem participa das decisões?” A diretora, as professoras, a secretaria, por isso tem o conselho de classe, para elas decidirem o que se fala em cada sala.*

¹² Pesquisa realizada na Escola do Porto.

¹³ Não há menção dos autores das frases citadas em Antunes (2004).

(10 anos) E tem o governo, também. Ele manda as atividades pela diretora e a diretora fala pras professoras. (12 anos) (ANTUNES, 2004, p. 113).

Antunes (2004) vê a escola como a reprodutora das relações autoritárias de subordinação, mando e submissão historicamente existentes em setores da sociedade, cujo papel é absorvido pela criança dadas as condições sociais em que se encontra. Acrescenta que tais relações, ao serem analisadas por uma perspectiva de superação, propiciam a formação da consciência crítica na criança.

Como se pode perceber, a criança não permanece passiva diante do mundo que a rodeia. Dentro de suas possibilidades, ela não só participa arranjando formas de superar as dificuldades, os preconceitos, os maus tratos, como também faz sua própria leitura do mundo e das pessoas. Nessa participação, pela dialética entre seus valores e os valores do mundo, os reelabora e os internaliza.

Vemos então que a escola, mesmo com toda sua força disciplinadora, nem sempre consegue doutrinar completamente o pensamento da criança que, nas relações que estabelece com seus pares e com os adultos, manifesta seus desejos, necessidades e denúncias demonstrando claramente seu diálogo com as problemáticas da realidade.

Após essa breve explanação sobre os resultados das pesquisas realizadas por integrantes do Grupo GEPIEE, voltemos à presente pesquisa. Inserida no terceiro eixo a que acima me referi, isto é, no Programa de Formação Continuada, foi desenvolvida na escola pública de educação básica que aqui denomino de Escola do Porto, participante do PIAP desde o início das atividades, ou seja, desde o primeiro semestre de 2000.

O objetivo da pesquisa é investigar a *participação da criança na atividade de ensino* por entender ser esta uma faceta importante no processo escolar. É um momento em que professor e aluno entre si interagem e em que o exercício de participação pode ser amplamente explorado. Embora o foco seja a *participação da criança na atividade de ensino*, o que se pretende nesta pesquisa é ouvir o professor acerca desse tema e resgatar pelo seu relato sobre a escola de que forma ele interpreta o conceito de participação da criança em práticas concretas no espaço da sala de aula.

Concebendo a escola como um campo privilegiado no processo de formação que leva em consideração a emancipação do sujeito e que pensa a criança para além da necessidade de provisão e de proteção é que se defende a participação da criança nesse processo. Conforme evidencia Soares (s/d, p.9),

A defesa de um paradigma que associe direitos de proteção, provisão e participação de uma forma independente, ou seja, que atenda a indispensabilidade de considerar que a criança é um sujeito de direitos, que para além da proteção, necessita também de margens de ação e intervenção no seu cotidiano, é a defesa de um paradigma impulsionador de uma cultura de respeito pela criança cidadã: de respeito pelas suas vulnerabilidades, mas de respeito também pelas suas competências.

Portanto, o professor que busca propiciar à criança a *participação nas atividades de ensino* há que, necessariamente, proporcionar-lhe condições de envolvimento nos projetos desenvolvidos em sala de aula e de aprimoramento de sua capacidade de intervenção e decisão. É esta a forma de participação aqui defendida.

Investir nos princípios de democracia e participação no percurso educativo das crianças coloca sérios desafios aos educadores, conforme afirma Perrenoud (1995 p. 228): *O paradoxo do educador é o de servir-se do seu poder para emancipar o aprendente.*

Dessa forma, ouvir o ponto de vista do professor sobre a *participação da criança na atividade de ensino* e por meio de sua história profissional perceber como se constituiu esse conhecimento torna-se relevante na busca de subsídios para compreender como se desenvolve o processo de aprendizagem do professor, peça fundamental na educação escolar. Neste sentido alguns questionamentos se fazem na tentativa de interpretar o conhecimento que o professor tem sobre a criança. São eles: como o professor ouve o aluno? O professor consegue ver uma criança no aluno? De que forma? O professor atribui importância ao ato de ouvir o aluno na escola? Como o professor percebe e interpreta os interesses e necessidades da criança?

Tendo por base tais questões, a pesquisa buscou elucidar o seguinte problema: **como é interpretado o tema da *participação da criança na atividade de ensino* pelas professoras de uma escola pública que freqüentam há cinco anos um projeto de Formação Continuada na escola, cujo foco central é o conceito de participação da criança?**

Entende-se por atividade de ensino o conjunto de ações do professor que orienta sua interação com as crianças na sala de aula. Tal compreensão teve por base os estudos realizados por Moura sobre o tema: *Chamamos de atividade orientadora de ensino aquela que se estrutura de modo a permitir que sujeitos interajam mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação problema.* (MOURA, 2002, p.155).

O mesmo autor cita alguns elementos básicos para que ocorra uma *atividade orientadora de ensino*. São eles: intencionalidade do professor; explicitação de uma situação-problema; momentos de interação entre as crianças, o professor e as diferentes fontes de pesquisa; e momentos coletivos de síntese teórica das resoluções encontradas, proporcionando a avaliação permanente para quem ensina e aprende.

Partindo dessas formulações, cada professor terá que fazer escolhas em seu cotidiano. Uma atividade de ensino que envolva a criança deve contar, necessariamente, com sua participação. E aí outras questões surgem: que estratégias desenvolve o professor em sua sala de aula que propiciem a participação do aluno? Ele está preocupado com a mobilização (motivação) do aluno em relação ao conteúdo proposto? Que ações poderá ele desencadear para promover essa mobilização? Como o professor planeja? Que intenções tem? Como relaciona seus objetivos com a participação das crianças na atividade de ensino?

Esta pesquisa buscou ouvir professores sobre estas e outras indagações. O objetivo não é julgar o professor, nem apontar erros ou acertos, mas buscar conhecer sua interpretação sobre o conceito de participação e de que forma esta se materializa no cotidiano de sua atividade.

1.2 Os Caminhos da Pesquisa: um estudo exploratório

Pelo acima exposto, percebemos que o tema da participação da criança na atividade de ensino emerge como objeto desta investigação tendo como ponto de partida minha prática como professora e, de forma mais elaborada, os estudos realizados no GEPIEE.

Quando iniciei meu projeto de pesquisa, tinha em mente que iria entrevistar as crianças e ouvir o que elas tinham a dizer sobre o processo que ocorria em sala de aula, ou seja, por meio das entrevistas, pretendia perceber se existia espaço para a participação delas na atividade de ensino. Intensificando as leituras no momento da revisão bibliográfica sobre “ouvir as crianças”, percebi a dificuldade de entrevistá-las uma vez que o tempo previsto para a pesquisa era insuficiente para a criação de vínculos necessários a tal procedimento. Decidi então focalizar o professor, componente desse processo, não apenas como estratégia para realizar a investigação, mas como uma possibilidade efetiva de contribuir para a compreensão daquilo que é pouco observado: como ele pensa a ação da criança na atividade de ensino.

Estudar o tema da participação pela ótica do professor penso poderá contribuir de forma significativa para o curso de formação de professores. Moura (2002, p.151) ao fazer um levantamento do conhecimento produzido na área concluiu:

As pesquisas sobre a formação de professores são, também, um importante fator de desenvolvimento de conhecimento sobre o ensino. Estas têm procurado investigar quais ações e comportamentos dos professores poderão favorecer um melhor ensino. Entre os temas abordados podemos destacar: o modo como o professor se relaciona com os alunos, o seu domínio do conteúdo, o planejamento das atividades de ensino, etc. Desse modo, os professores de cursos de formação de professores têm, cada vez mais, de dominar novos conhecimentos para formar o professor.

O professor tem sido motivo de estudos pelo caminho da formação ou das práticas pedagógicas. Parece não haver pesquisas em que o professor seja chamado a falar sobre a participação da criança na escola. Por ser um tema recente, há muito que pesquisar e estudar.

E assim, com o objetivo de ajustar ainda mais o foco da pesquisa, lado a lado às minhas atividades no Projeto PIAP, procurei uma escola que permitisse um estudo exploratório e que abrisse espaço para a observação das crianças, bem como para entrevista com seus professores. Minha intenção era perceber que lugar as crianças ocupam na sala de

aula e, principalmente, se há espaço para que elas participem. Em outros termos, perceber se *elas podem lidar com suas próprias experiências à luz das experiências dos outros; podem discutir, fazer escolhas, defender as próprias escolhas – lutar por elas e lidar com situações novas.* (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 83).

As reflexões iniciais fizeram originar algumas indagações que nortearam a continuidade das observações em classe, tais como: há espaço para que as crianças se manifestem em sala de aula? As manifestações das crianças são aproveitadas pela professora? De que forma? As dinâmicas utilizadas em sala de aula incluem a criança como agente participativo?

A escola escolhida para o estudo exploratório foi uma escola pública que é referência no Estado na formação docente devido ao tempo em que se dedica a essa função e tem um papel fundamental por servir de campo de estágio a futuros professores. Dessa forma achei que pudesse observar ali uma prática pedagógica de caráter participativo.

Meu primeiro contato com a escola ocorreu no primeiro semestre de 2004, período em que fiz observação numa sala de 3ª série do Ensino Fundamental. Foram realizados, no total, dez momentos de observação que ocorriam às segundas-feiras, das 7h e 30 minutos, horário de entrada dos alunos, às 11h e 30 minutos, horário da saída.

Essa sala, indicada pela supervisora escolar, era a única disponível para observação naquela época. O grupo de professores de 1ª a 4ª séries e educação infantil era

composto, em sua maioria, por professores ACTs,¹⁴ condição pela qual a professora da 3ª série iniciou o trabalho na escola no ano de 2004.

As observações em sala de aula foram precedidas de uma conversa inicial com a professora, oportunidade em que houve, por parte dela, a concordância para a realização de meu trabalho.

Na ocasião em que fui apresentada aos alunos também foi exposto o motivo de minha presença na classe. Não houve problemas de aceitação uma vez que a escola, por estar aberta a estagiários do curso de Magistério, recebe sistematicamente pessoas em sala de aula.

A turma era composta por 37 alunos (22 meninas e 15 meninos). A professora da turma, Lia¹⁵, ao caracterizar as crianças, destacou a aprendizagem como ponto de referência. Demonstrou, pelos resultados dos exercícios a elas propostos, a eficiência da aprendizagem. Identificou também na sala de aula quatro casos preocupantes quanto ao aprendizado: uma aluna deficiente física com problemas de locomoção; um deficiente visual e dois alunos com problemas familiares e, segundo a professora, psicologicamente prejudicados. Os demais alunos foram apontados como “bons alunos” e a turma, embora apresentasse “boa aprendizagem”, foi classificada também pela professora, aparentemente de forma contraditória, como “muito lenta” e “sem iniciativa”.

¹⁴ Professor ACT: professor admitido por caráter temporário.

¹⁵ Conforme mencionado anteriormente, considero importante conferir autoria aos sujeitos envolvidos na pesquisa. No entanto, não estamos certos de que este seja o momento ideal para expor as escolas que serviram de campo de estudo. Dessa forma, optei por manter os nomes das escolas e de todas as professoras entrevistadas em sigilo, os nomes que aqui aparecem são fictícios. É importante deixar registrado que todas as professoras que participaram da pesquisa assumiram suas autorias

Nas observações realizadas, diferentemente da professora, percebia o grupo em atividade constante. Quando eram solicitados a executar uma tarefa, cumpriam sem demora. No restante do tempo brincavam com seus colegas mais próximos, jogavam, desenhavam, contavam histórias, chutavam tampinhas de caneta, comunicavam-se por meio de mímica, enfim, criavam atividades variadas até que a professora solicitasse um novo exercício.

O grupo demonstrou dar muita importância às regras da sala.¹⁶ Quando uma criança se comportava de forma a não cumprir essas regras, era chamada a atenção pelos próprios colegas que prontamente queixavam-se à professora. Na sala de aula estavam expostos dois cartazes – um elaborado pela turma da manhã, outro pela turma da tarde – cujos dizeres eram interpretados como as “Regras da Sala de Aula”. Estava posta e de maneira clara, portanto, qual deveria ser a conduta de um “bom aluno”.

É importante destacar que apesar das turmas terem construído o cartaz das regras da sala com seus pares, de acordo com a afirmação da professora, o cartaz da turma em questão, coincidia quase que em sua totalidade ao que havia sido construído pela turma do período vespertino que estudava na mesma sala e era orientada pela mesma professora. Evidencia-se assim que, ao conduzir a atividade, a professora deixou pouca ou nenhuma possibilidade de as crianças inserirem suas próprias idéias.

Outro destaque acerca da rotina da sala de aula observada diz respeito à primeira atividade realizada pela professora logo no início da aula: a agenda do dia. De acordo com sua explicação, a agenda tinha como objetivo evitar as perguntas das crianças sobre o que iria acontecer no decorrer da aula. Portanto, logo no início da aula, após a chamada para conferir a

¹⁶ Nomenclatura utilizada para designar um rol de deveres dos alunos em sala de aula.

presença dos alunos, a professora escrevia a agenda do dia no quadro de giz. Era a relação de todas as atividades que seriam realizadas naquela manhã, pelas crianças, na escola.

Exemplo de uma agenda do dia: hora do conto; ensaio da festa junina; aniversário da (nome da aluna ou aluno); recreio; produção de texto; deveres.

Os itens ordenados na agenda demonstram a inconsistência da proposta no que se refere ao conteúdo ou às atividades a serem desenvolvidas pelos alunos no período de quatro horas de aula. Elaborar uma agenda do dia junto com as crianças poderia ser uma boa oportunidade para trabalhar os princípios da atividade orientadora de ensino propostos por Moura (2002, p.165): *[...] que os sujeitos interajam mediados por um conteúdo negociando significados, com o objetivo de solucionar coletivamente uma situação-problema.* Na verdade, a agenda não era um planejamento das ações a serem realizadas pelas crianças, mas uma ordenação desconexa de diferentes momentos da manhã. Pode-se também perguntar: era a turma lenta e sem iniciativa, conforme a professora qualificou, ou era a organização da aula que não previa maiores desafios para as crianças?

Os exercícios solicitados aos alunos tomavam, geralmente, grande parte do tempo das aulas, uma vez que somente era dada como terminada a atividade quando todos acabavam de fazer o exercício. A maioria dos alunos, terminada a atividade, tinha autorização para conversar até que os outros terminassem.

Várias vezes a professora, de sua mesa, chamava a atenção dos alunos: *Atenção, tem alguns alunos fazendo o exercício que estão reclamando de muito barulho. Conversar baixinho pode. Eu já falei que deixo conversar, desde que quando eu peço silêncio vocês*

parem e quando eu quero falar vocês me ouçam. Eu não estou dizendo para vocês não conversarem.

Esta conversa informal ocupava a maior parte do tempo da aula, chegando algumas vezes a durar uma hora entre uma atividade e outra. Esse fato devia-se à lentidão de determinados alunos na execução da tarefa solicitada.

Apesar de nunca ter tido a oportunidade de assistir a uma aula coordenada pela professora, uma vez que nos dias de observação as crianças tinham como atividade o desenvolvimento de exercícios, pude perceber as manifestações dos alunos em momentos diversos. São exemplo algumas dessas manifestações na hora da correção dos exercícios: *Professora, o resultado da conta está errado. A senhora esqueceu de colocar acento nesta palavra (vai ao quadro e aponta a palavra).*

Em outros momentos manifestavam-se reclamando da proximidade com que a professora marcava as provas: *Desse jeito não dá tempo para estudar; do pouco tempo destinado ao recreio: Professora, 15 minutos é muito pouco para o recreio.* Numa ocasião, a essa pergunta, obtiveram a resposta: *Todos os recreios são iguais.*

Uma outra situação observada indica a dificuldade de diálogo entre professora e alunos. Estes desenvolviam uma atividade de interpretação de texto que tinha como título *Homem não chora.* A professora pediu que lessem silenciosamente e respondessem às perguntas que vinham após o texto.

Logo no início da leitura, um aluno levantou o braço e falou que não concordava com o título do texto. A professora nada respondeu sobre o assunto e pediu para que continuassem lendo. Outra criança se manifestou sobre o mesmo assunto, mas o comportamento da professora não mudou. Finalmente, um aluno sem levantar o braço falou: *Homem chora sim, o menino do texto chorou porque o desenho do livro mostra isso.* A professora respondeu: *Não disse para olhar o desenho do texto, mas sim para ler o texto.*

Cito esses exemplos para reafirmar que as crianças têm muito a dizer, mas que ainda falta a percepção do professor para identificar a importância do que elas dizem.

Buscando compreender a dinâmica da sala de aula em estudo, percebi a necessidade de entrevistar a professora com o objetivo de identificar as referências que davam sustentação a sua ação pedagógica, mais especialmente, as interpretações que fazia acerca da *participação da criança na atividade de ensino.* A entrevista teve como foco central os seguintes eixos:

1º eixo: História da vida escolar e profissional da professora

Relate o que consegue lembrar dos seus anos iniciais de escolarização. Como resolveu ser professora? Fale das lembranças de sua formação, como foi sua experiência como aluna do curso de Magistério. Conte sobre sua história profissional – como foi seu ingresso na profissão e experiências profissionais. Qual a diferença entre este trabalho e outros que já desenvolveu?

2º eixo: Diretrizes para o planejamento escolar

De onde busca embasamento para fazer o planejamento? De que forma é feito o planejamento das aulas. A escola orienta? Em caso de não haver um momento para o planejamento, como organiza as suas aulas? Qual a prioridade em suas aulas? Como percebe as crianças da sala em que leciona? Como percebe a participação das crianças em sala? Que dificuldades encontra em relação a elas?

As palavras da professora Lia, ao referir-se à participação das crianças, evidenciaram uma preocupação constante em relação ao conteúdo escolar: *Eles têm dificuldades para participar. Eu não sei se é porque eles chegam um pouco sonolentos pela manhã, mais calmos, aí eu tenho que dar uma insistida. [...] Eu tenho alunos bem responsáveis e que gostam de participar, eles gostam de dar opinião. Eles dão opinião do próprio conteúdo. Ou eles viram na internet ou eles leram sobre o assunto ou os pais falam alguma coisa, têm crianças bem inteligentes ali.*

Quando pergunto se tem algum momento em que são chamados a dar opinião ou participar de forma mais efetiva na escola, a professora responde: *Tem, tem sim, eles participam de... (pensou) dando opinião, não sei, muitos participam, do judô, futsal, ginástica olímpica e ginástica rítmica, alguma coisa assim nesse sentido. Balé também tem algumas crianças que participam.* (Professora Lia).

Em suas respostas a professora demonstrou operar com um conceito de participação que leva em consideração somente a execução de tarefas, tais como: falar sobre o conteúdo, participar do judô, participar da ginástica olímpica etc.

Embora o estabelecimento em pauta, por meio de suas diretrizes, defina a escola e o conhecimento como instrumentos para uma sociedade mais justa e apresente uma organização exemplar, contando com apoio técnico e material, incluindo projetos importantes como incentivo à leitura, atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem entre outros, ainda não inclui em suas prioridades uma discussão sobre a participação da criança.

Compreende-se, desse modo, que a dificuldade da professora Lia em ultrapassar o senso comum na sua forma de compreender a participação da criança não é um problema seu. Na verdade, sua visão reflete o pensamento educacional hegemônico entre os professores. As agências formadoras de professores também não incluem em sua pauta tal discussão, como pudemos constatar no caso da escola em questão, locus tradicionalmente importante na formação de professores, na cidade de Florianópolis.

Julgo importante aqui trazer a contribuição de Arroyo (2002, p. 129) no que diz respeito ao processo de formação de professores:

[...] nos cursos de formação e capacitação não aprendemos apenas a dominar conteúdos, metodologias, didáticas, aprendemos a ser um determinado modo de ser professor(a). Aprendemos valores, pensamentos, rituais, símbolos, aprendemos uma determinada cultura escolar e profissional. Interpretamos os significados do ser e dever-ser.

Acrescentaria a essas reflexões a importância de encarar as crianças como co-construtoras de sua educação. Ao não abrir espaço para discutir a intervenção das crianças no exercício dos seus direitos, muito provavelmente essa escola assemelha-se à grande maioria das outras inseridas no atual contexto educacional. O estudo exploratório realizado permitiu perceber que, nesse caso, a pesquisa teria o papel de constatar o que já sabíamos antes de realizá-la. Somente teria sentido buscar compreender esse processo em uma realidade em que a participação da criança fosse objeto de preocupação e estudos dos professores.

Uma escola preocupada em promover os direitos das crianças inclui em seu planejamento a criação de estruturas que abram caminhos para este fim. Considerando importante investigar as interpretações dos professores sobre a *participação da criança na atividade de ensino* em uma realidade que já estabelece discussões sobre este tema escolhi uma outra escola pública como campo privilegiado para desenvolver a pesquisa. Assim, para o desenvolvimento das atividades de caráter empírico, optei por uma escola que tivesse um projeto calcado na participação da criança. A opção então recaiu sobre a Escola do Porto, a que acima já fiz referência. Como participante do projeto PIAP, essa escola inclui em suas atividades um processo de formação docente continuada, tendo como objetivo primeiro promover uma prática pedagógica participativa uma vez, que, de acordo com as diretrizes do próprio projeto, é “imperativo apostar na afirmação de uma escola promotora dos direitos da criança”.

A defesa da escola promotora dos direitos da criança e de uma dimensão de cidadania para a infância terá que necessariamente repensar os contextos em que hoje em dia se desenvolvem os cotidianos infantis, sendo indispensável neste processo um **investimento consciente na produção de uma cultura de respeito para com as crianças**. (PROJETO PIAP, 2002, p. 7).

Para a escolha levei em consideração o fato de que, desde o ano 2000, a escola desenvolve atividades participativas, cuja estratégia didático-metodológica tem como eixo central o direito das crianças à participação.

Os sujeitos da pesquisa são os professores das séries iniciais que estão participando do processo acima referido desde seu início.

1.3 Caracterizando o campo da pesquisa: a Escola do Porto

Com uma história marcada por muitas tensões e lutas, a Escola do Porto que hoje se apresenta foi se constituindo como instituição social com a participação efetiva da comunidade e dos professores que lá trabalharam. Destes, alguns deles ainda permanecem na escola dando mostras que a busca por uma escola de qualidade continua.

A história aqui relatada é em grande parte constituída de testemunho oral daqueles que a vivenciaram uma vez que, de acordo com o próprio Projeto Político-Pedagógico da escola, os órgãos públicos apresentam precários registros sobre a história da escola pública¹⁷.

Fazendo parte do Sistema Público de Ensino do Estado de Santa Catarina, a Escola do Porto iniciou suas atividades por volta de 1929, instalando-se em uma residência unifamiliar alugada para esse fim, pertencente a um morador local. Funcionou até 1984 como escola isolada e, dada essa característica, sofreu o descaso do Estado uma vez que este, pelo reduzido número de alunos ou por outras razões políticas, não fornecia infra-estrutura a essas escolas, tal como equipes de apoio (merendeiras, faxineiras, professores de Educação Física e de Artes, funcionários administrativos).

Dessa forma, durante os quarenta anos que funcionou como escola isolada as próprias professoras foram as responsáveis por todo o trabalho, desde ministrar aulas à limpeza do espaço. Dentro dessa modalidade, funcionava em dois turnos com um total de quatro turmas, assim constituídas: 1ª e 2ª séries agrupadas numa só turma; as 3ª e 4ª séries também numa só turma. Durante esse período a escola foi transferida de local diversas vezes, mas seu funcionamento sempre ocorreu em casas alugadas.

¹⁷ A caracterização da Escola do Porto foi organizada com base nos dados históricos contidos no seu Projeto Político-Pedagógico (ESCOLA DO PORTO, 2002), no Relatório de Pesquisa CECCA (CECCA, 2004), nas dissertações de mestrado de Pinto (2003) e Antunes (2004).

Desde sua fundação vem sofrendo adaptações quanto à construção e para a efetivação de todas as mudanças foi decisivo o movimento de luta dos trabalhadores da escola e da comunidade nas reivindicações ao poder público, com o intuito de garantir um espaço digno onde crianças e adultos possam transitar e estudar com segurança.

Foi somente em 1980 que a escola conquistou um espaço próprio, onde se deu a construção de um prédio pré-moldado por meio de doações e a mão-de-obra provinha dos pais dos alunos. Essa construção logo foi deteriorada, uma vez que o prédio havia sido construído em caráter provisório. Anos mais tarde, ainda com a colaboração da comunidade escolar, foi realizada uma nova construção no mesmo terreno. Nessa fase, os alunos da escola foram instalados num centro comunitário. O primeiro ano de funcionamento no prédio novo ocorreu em 1999. Naquele ano a escola, já transformada em escola básica, contava com turmas de pré-escolar e turmas do Ensino Fundamental para além da 4ª série (5ª a 8ª) que foram sendo implantadas gradativamente. No primeiro ano de funcionamento no prédio novo a escola já atendia a 440 crianças e sua expansão em número de atendimento aumentou a cada ano, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 - Crianças atendidas pela escola

ANO	Nº DE CRIANÇAS ATENDIDAS
1999	440
2000	572
2001	701
2002	774
2003	705
2004	628
2005	701

Fonte: Secretaria da Escola do Porto

No ano em curso (2005), a escola está atendendo 701 crianças e possui o seguinte quadro de funcionários: uma diretora, uma supervisora escolar, uma orientadora pedagógica, dois profissionais de apoio pedagógico, uma secretária, uma merendeira, uma auxiliar de merendeira, dois serventes, 12 professores que atendem do pré a 4ª série, 11 professores que atendem de 5ª a 8ª séries, duas professoras efetivas que atendem a biblioteca.

A mudança para o novo prédio apesar de ter sido um marco para a Escola do Porto, já que entre outras conquistas melhorou as instalações, privou as crianças de espaço livre para brincadeiras com área verde e equipamentos lúdicos. A área externa em sua maior parte cimentada, basicamente impossibilitou à criança o espaço de brincar tão fundamental ao seu desenvolvimento¹⁸.

Coincidentemente 1999 foi o ano em que a diretora, que se manteve na escola por vinte anos, foi destituída do cargo, fato ocasionado pela troca de governo no âmbito do Estado. Em seu lugar tomou posse outra diretora nomeada pela 1ª CRE¹⁹. Embora a comunidade escolar, num primeiro momento, tenha demonstrado insatisfação com a troca, continuou apoiando os projetos que pudessem vir a ocasionar melhorias para a escola.

Foi também em 1999 que a escola, por meio da diretora, faz contato com a UFSC tendo por finalidade aprofundar discussões acerca do Projeto Político-Pedagógico.

A partir de março de 2000, a relação UFSC e Escola do Porto firmou-se com o projeto de estágio das séries iniciais. Paralelamente ao estágio, foi iniciado o processo de discussão do Projeto Político-Pedagógico com todos os professores da escola e um programa

¹⁸ Para maiores detalhes sobre a importância do espaço de brincar na escola ver Pinto (2003).

¹⁹ CRE: Coordenadoria Regional de Educação.

de Formação Continuada que ocorria uma vez por mês, em dia definido no Calendário Escolar, denominado Parada Pedagógica, ficando os alunos sem aula nesse dia. A princípio, todos os professores da pré-escola a 8ª série fizeram parte desse programa.

No final de 2002, motivada pela mudança de governo, houve novamente a troca do diretor escolar, retornando ao cargo a diretora que estava na escola anteriormente. O Calendário Escolar para 2003 elaborado pela direção procurou dar continuidade às Paradas Pedagógicas, mas por interferência da CRE (Coordenadoria Regional de Educação) a escola foi impedida de manter a reunião mensal para todos os professores, pois não poderia mais dispensar os alunos na ocasião. Dessa forma, reestruturou-se a Formação Continuada: o PIAP, pela avaliação do trabalho realizado, decidiu restringir o programa de formação ao grupo de professores de 1ª a 4ª séries, mais especificamente do turno vespertino, já que estes eram os professores que recebiam os estagiários.

No ano de 2003 a Escola do Porto passou a integrar-se ao projeto de cooperação internacional, que desenvolvia no estabelecimento atividades práticas, envolvendo 250 crianças. Estas aceitaram manter correspondência com as crianças de uma escola de Portugal e 11 professores de séries iniciais por meio do Programa de Formação Continuada sob a coordenação dos pesquisadores da UFSC, com o objetivo de ampliar conhecimentos tanto no plano político quanto filosófico.

Os encontros de Formação Continuada continuaram ocorrendo no ano de 2003 em dias e horários combinados com a equipe (UFSC e Escola do Porto) e, em 2004, as reuniões passaram a ser mensais e com data marcada em calendário.

No quadro abaixo, pode-se observar, de forma sintetizada, os temas colocados em debate nos anos de 2003 e 2004 - período em que também ocorreu esta pesquisa - conforme consta nos relatórios parciais do projeto PIAP.

Tabela 2 - Calendário dos Encontros de Formação Continuada

DATA	ASSUNTO
05/05/2003	Primeira Parada Pedagógica de 2003 Discussão: Planos de ensino para 2003.
02/06/2003	Participação Infantil: Utopia ou Realidade?
12/06/2003	Retomada do Programa de Formação Continuada: Elaborar o projeto de 1ª a 4ª séries.
17/06/2003	Discussão: O PIAP e o Projeto-Político Pedagógico da Escola.
24/06/2003	Planejamento de Ensino.
03/07/2003	Arte, Infância e Educação.
s/d/09/2003	Metas para 2004 a serem discutidas e definidas com as professoras de 1ª a 4ª séries.
s/d/10/2003	Sondagem / levantamento junto às crianças dos interesses referentes à Comemoração da Semana da Criança.
17/10/2003	Avaliação da Semana da Criança.
19/11/2003	Aprovar ou Reprovar: a lógica da Pedagogia da repetência em debate.
s/d/12/2003	Avaliação pela equipe PIAP.
08/03/2004	Planejamento da agenda de 2004.
02/04/2004	A correspondência como estratégia de formação.
07/05/2004	Necessidades da criança: provisão, proteção e participação.
12/06/2004	Como elaborar e planejar as aulas por meio de projetos de ensino.
30/06/2004	Relato da história da Escola do Riso ²⁰ .
29/07/2004	Como trabalhar com projetos, planejamento e avaliação.
26/08/2004	Relato dos projetos realizados pelas escolas envolvidas tendo como foco as eleições municipais.
01/10/2004	Planejamento da Semana da Criança.
12/11/2004	Relato da viagem de estudos a Portugal feita por pesquisadores do PIAP.
08/12/2004	Avaliação e indicativos para 2005.

²⁰ Nome fictício da Escola Cooperativa que, em 2004, passou a fazer parte do projeto PIAP.

Em todos os encontros, independente do assunto tratado, a ênfase era dada à participação das crianças na escola. Nesse contexto é que se originou a presente pesquisa. Das professoras que participaram da Formação Continuada, escolhi somente três para participar da pesquisa uma vez que foram as únicas que estiveram presentes desde a primeira reunião e aceitaram, por meio do apoio do projeto PIAP, trabalhar com o conceito de participação. Das três professoras, duas são efetivas e uma é ACT e já trabalha há oito anos na escola.

Para compreender como as professoras da Escola do Porto vêm interpretando o conceito de participação, mais especificamente a *participação da criança na atividade de ensino*, escolhemos como estratégia metodológica a história oral, assim definida por Meihy (1996, p. 15):

História oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e continuam com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas, com o planejamento da condução das gravações, com a transcrição, com a conferência do depoimento, com a autorização para o uso, arquivamento e, sempre que possível, com a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas.

É importante perceber como é que o professor faz o seu movimento de compreensão dos conceitos ao participar desses encontros. Dessa forma, optei por ouvir as histórias dessas professoras dando prioridade aos aspectos revelados quando de seus contatos com o meio escolar, seja como alunas ou como professoras.

Ainda segundo Meihy, a base da existência da história oral é o depoimento gravado. No caso desta pesquisa, a entrevista foi o procedimento escolhido, tendo como pressuposto o cuidado com seu uso²¹. O roteiro utilizado para entrevistar as professoras dessa

²¹ No ato da gravação ficou combinado que a entrevista só seria publicada com a autorização prévia dos entrevistados. A autorização ocorreu após a revisão que cada entrevistado fez de sua fala já transcrita.

escola foi dividido em três eixos temáticos, como segue: 1º eixo: História de vida escolar e profissional da professora; 2º eixo: Formação Continuada e o PIAP; 3º eixo: Participação da criança e Diretrizes para o planejamento escolar²².

Uma parte importante deste trabalho diz respeito à transcrição das entrevistas, ou seja, à passagem da gravação para a escrita. Sem dúvida, a fala gravada com todas as suas nuances é muito mais rica do que a transcrição do pesquisador, uma vez que fica impossível o registro das emoções externadas por meio de pausas, entonação de voz, expressões faciais e gestos (manifestados durante a entrevista) que dão mais força ao relato.

Embora a história oral seja uma importante fonte de coleta de material, ela não foi utilizada de forma estanque, isolada de outros materiais, fatos e contextos no momento da análise, por isso, os documentos da escola, a participação da pesquisadora nas Paradas Pedagógicas além dos materiais colhidos referentes a tais encontros serviram de suporte nos momentos de análise.

Feita a caracterização do campo da pesquisa, cabe agora expor a organização deste trabalho. Composto por quatro capítulos, seu desenvolvimento segue a seguinte estruturação: no primeiro capítulo que aqui se encerra descrevo minha trajetória como professora e pesquisadora e traço os caminhos da pesquisa.

O segundo capítulo apresenta um breve histórico da constituição da infância e da escola tendo como objetivo compreender como a criança chega ao centro do processo educativo com o advento do escolanovismo. Analisa também a atividade de ensino centrada

²² Os roteiros de entrevistas das professoras estão anexos ao final do texto.

na criança, cuja participação por esse enfoque resume-se ao ato de executar os exercícios ou os demais trabalhos direcionados pelo professor.

No terceiro capítulo são apresentados alguns aspectos da Teoria da Atividade com base nas contribuições de Leontiev cujos pressupostos teóricos possam fundamentar e justificar a *participação da criança na atividade de ensino*. Nesse sentido busco apoio também nos estudos de Oriosvaldo Moura. Ambas as teorias têm suas raízes na abordagem Histórico-Cultural.

No quarto capítulo são apresentados os relatos das professoras sobre suas experiências escolares, obedecendo a seguinte estrutura e seqüenciação: experiências nas séries iniciais de escolarização; a escolha para o Magistério e os caminhos da formação; o ingresso na Escola do Porto; o que dizem sobre suas práticas de sala de aula enfocando a participação da criança na atividade de ensino; os momentos da formação continuada.

Em todos esses momentos, busco analisar as narrativas atenta às especificidades e particularidades de cada uma, na busca de regularidades, fundamentada nos pressupostos teóricos deste trabalho.

Ao final, teço algumas considerações que avalio como importantes para subsidiar futuros trabalhos e também para repensar o trabalho das professoras da Escola do Porto e demais profissionais que trabalham com a educação.

II

A EXALTAÇÃO DA ATIVIDADE INFANTIL: O *APRENDER FAZENDO DA ESCOLA ATIVA*

“O passado não é o antecedente do presente, é a sua fonte”.

Ecléa Bosi

Na história do ideário educacional há uma fase que trouxe mudanças significativas no que se refere às transformações das instituições escolares: o movimento da Escola Nova. Esse movimento que, originário da Europa na passagem do século XIX para o século XX chegou ao Brasil por volta de 1930, desencadeou um processo de remodelação da escola e conseqüentemente acirrou a crítica em torno da problemática educacional. Opondo-se à Escola Tradicional essa proposta fundamentou-se em uma nova concepção sobre a infância. A criança passa a ser essencial ao processo educativo, fato esse que não ocorria na educação tradicional em que era considerada um vir-a-ser em estado transitório para a vida adulta. Jorge Nagle (2001, p. 321) nos ajuda a ampliar a compreensão dessa mudança de foco no entendimento da criança:

Com esse novo fundamento se erigirá o edifício escolanovista: a institucionalização do respeito à criança, à sua atividade pessoal, aos seus interesses e necessidades, tais como se manifestam nos estágios do seu desenvolvimento natural. Parte-se da afirmação de que o fim da infância se encontra na própria infância; com isso, a educação centraliza-se na criança e será esta nova polarização que será chamada de a “revolução copernicana no domínio educacional”.

Tal concepção ocasiona transformações na prática do professor, que deverá criar os meios para propiciar o bom desenvolvimento da criança.

Lourenço Filho (2002), principal teórico desse movimento, aponta também os procedimentos didático-metodológicos, descrevendo minuciosamente os passos do professor.

Zaccur (2003, p.46) ao desenvolver uma pesquisa tendo como objetivo de trabalho o caderno de registros de uma professora cuja prática tem suas origens nos fundamentos da Escola Nova datado de 1933, encontra os princípios fundamentais do método que deveria guiar o trabalho do professor:

[...] o método para tornar fácil e segura a matéria do ensino deve: 1º. Ser claro e de acordo com o desenvolvimento mental da criança para atingir o fim a que se destina; 2º. Variar com a matéria de ensino porque existe um método para cada uma; 3º. Adaptar-se ao fim a que pretende alcançar, nos diversos graus do ensino e como conclusão: a psicologia é indispensável na escolha do método; cumpre primeiro conhecer a criança para depois escolher o método a adotar.

A inclusão de atividades escolares voltadas ao interesse da criança como a atividade lúdica, a atividade livre, os trabalhos manuais foi dando outra conotação ao conceito de aprendizagem que deveria basear-se nos interesses e necessidades da criança e no papel da atividade na aquisição de padrões de comportamento.

Tal mudança de eixo teórico-metodológico justifica a escolha daquele momento histórico como referência para compreender as emaranhadas redes que são tecidas acerca das interpretações que os professores da atualidade fazem sobre a *participação da criança na atividade de ensino*. Afinal, ainda hoje, as expressões “a criança é o centro da educação”, “trabalhar o interesse da criança” ou “trabalhar partindo das necessidades da criança” são jargões utilizados nos cursos, nos debates, nas reuniões pedagógicas por professores dando mostras da influência dos teóricos escolanovistas em suas referências, como evidencia Nunes (2000, p.394), referindo-se a esse período histórico:

[...] a formação docente, como pedra de toque das reformas de instrução pública no país, foi realizada dentro de um ethos salvacionista que, apesar de sua historicidade, permaneceu e pode ser detectada nos discursos de alguns

educadores atuais, mesmo quando renegam a tradição moderna em que foi colocada na contribuição dos intelectuais liberais. Mesmo aí quando se busca construir uma ‘experiência pedagógica inovadora, muitas vezes voltamos a tomar de empréstimo seus nomes, seus slogans, seus sonhos.

Sabendo-se da importância da história na pesquisa educacional é que se busca interrogar o passado acerca de problemas que são percebidos no presente, pois é lá que está sua gênese.

No percurso do estudo exploratório desta pesquisa, conforme explicitado no capítulo I, observando o contexto das relações de ensino no estabelecimento selecionado para a observação e após o relato oral da professora Lia, principalmente ao referir-se à *participação da criança na atividade de ensino*, evidenciou-se a necessidade de aprofundar a reflexão sobre esse tema. Tendo como eixo uma perspectiva histórico-cultural é que busquei na história da educação a gênese do conceito de participação com o “fazer” da criança que embasa o trabalho dessa professora, que acredito ser representativo do pensamento dos professores nesse contexto educacional.

Diante dessas considerações, o presente capítulo procura oferecer subsídios teóricos em busca da compreensão desse conceito. Para tal, destaca a construção da infância como categoria social e a forma como a escola assume essa construção como tarefa sua e, finalmente, como foi que a criança, num determinado momento da história, passou a ser, no discurso teórico, o centro da educação.

Em relação a esse último item, elegeu-se o livro de autoria de Lourenço Filho (2002), intitulado *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, cuja primeira edição data de 1929, como principal referência teórica, por ter tal obra embasado o estudo dos profissionais da

educação no Brasil após 1930 e, como dito no prefácio de sua 14ª edição, por constituir-se numa “espécie de Bíblia” para os educadores brasileiros.

2.1 Infância e Escola: relação de moralização e vigilância

Seria um truísmo afirmar a existência da criança em todos os tempos, mas cabe a informação de que a infância como categoria social é fruto da modernidade.

Philippe Ariès, nos anos 60, desenvolve um importante estudo sobre a história da criança e mostra como a modernidade constrói a categoria infância. Afirma que a subjetividade moderna em relação à infância ocorreu entre os séculos XVI e XIX. Até esse período, a criança era vista em sua incompletude, ou seja, um não-ser adulto. Em seus estudos, mais especificamente no livro *História Social da Criança e da Família* (ÁRIES, 1981), fica evidente a inexistência de um sentimento de infância por um longo período histórico. Mesmo nas artes, a “figura” das crianças era calcada sobre o traço dos adultos, só que em tamanho reduzido¹⁸.

Somente por volta do século XIII a criança passou a ser representada de forma diferenciada do adulto, com características de uma iconografia religiosa da infância.

O primeiro sentimento de infância surgiu no meio familiar e é designado como papariação, conforme evidencia Ariès (1981, p.103):

Quando os adultos fazem-nas (as crianças) cair numa armadilha, quando elas dizem uma bobagem ao tirar uma conclusão acertada de um princípio impertinente que lhes foi ensinado, os adultos dão gargalhadas de triunfo por havê-las enganado, beijam-nas como se elas tivessem dito algo correto (era a

¹⁸ Neste ponto, o autor procura enfatizar a diferença entre sentimento da infância e negligência com as crianças, ou afeição pelas crianças. Salienta que, ao se referir ao sentimento de infância, está reportando-se à consciência da particularidade infantil. (ARIÈS, 1981, p. 99).

paparicação). É como se as pobres crianças fossem feitas apenas para divertir os adultos [...].

Esse sentimento de paparicação sobrevive até nossos dias. É comum o adulto achar “engraçadinho” o que dizem e fazem as crianças.

O segundo sentimento de infância surgiu no século XVII com a necessidade de educar. Regular a educação da criança passa a ser uma necessidade. A busca do homem equilibrado e socialmente integrado faz com que a educação infantil passe a ser regida por “roteiros de civilidade” com o objetivo de dirigir as ações daqueles que estão diretamente envolvidos com a criança.

No século XVI surgem os primeiros princípios de civilidade como programa pedagógico, ao mesmo tempo em que começa a descaracterizar-se um modelo de ensino predominante até então (escola reservada ao clérigo). A Renascença traz em seu movimento cultural um aspecto fundamental para compreender a necessidade de controle que tem passado de geração em geração, chegando aos nossos dias com muita força: o controle minucioso do corpo. Visa a um comportamento universal para o convívio em sociedade²⁴.

É na infância que se coloca o ponto de partida para esse controle, a princípio por meio da família e, séculos mais tarde, por meio da escola. Nessa direção afirma Boto (2002, p.15): [...] *o Renascimento projeta na criança a argamassa do modelo a ser engendrado na maturidade.*

²⁴ Para melhor entendimento sobre o tema, ler *O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes* (BOTO, 2002).

Desta forma, a criança vai incorporando a conotação de sujeito educativo que precisa ser moldado conforma os três elementos da moralidade em Durkheim:

Educar é inscrever na subjetividade da criança os três elementos da moralidade: o espírito de disciplina (graças ao qual a criança adquire o gosto da vida regular, repetitiva, e o gosto da obediência à autoridade); o espírito de abnegação (adquirindo o gosto de sacrificar-se aos ideais coletivos) e a autonomia da vontade (sinônimo de submissão esclarecida). (FERNANDES, 1997, p. 65)

É a partir da Revolução Francesa que as grandes mudanças sociais ocorrem dando início à época contemporânea, como afirma Cambi (1999, p.377):

A época contemporânea nasce – convencionalmente – em 1789, com a Revolução Francesa, já que é com aquele evento crucial que caem por terra seculares equilíbrios sociais econômicos e políticos, enquanto toda sociedade européia entra numa fase de convulsão e de transformação que se prolongará por muito tempo e que mudará as características mais profundas da história.

Dentre as mudanças apontadas por Cambi, as mais marcantes são: a passagem da era agrícola para a industrialização, o surgimento dos movimentos das massas (manifestações), o aprimoramento da democracia e da educação.

Na era da educação, novos sujeitos invadiram o campo da teoria, tornando-se relevante o estudo da infância, pois era na educação da criança que se colocava a possibilidade de renovação do homem ou do novo sujeito social. Ainda, nas palavras de Cambi (1999, p.387),

[...] a criança tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando uma rearticulação das instituições educativas, reclamando o jardim-de-infância ao lado da escola, porque é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana.

Portanto, a contemporaneidade também traz, de seu, a presença dos pensadores da infância, cuja influencia conduz à interpretação da realidade de modo diferente.

Destaco dois pensadores cujas teorias embasaram durante muito tempo as concepções de educação. Depois desses teóricos, a criança passa a ser vista como criança, com necessidades próprias de sua idade.

O primeiro deles, John Locke, pensador do século XVII, foi o fundador do empirismo. Conforme afirma Cambi (1999, p. 316),

Locke foi o representante de um pensamento crítico que pretende submeter toda afirmação à prova da experiência e, portanto, colocar no centro do próprio trabalho os princípios da verificação experimental e da inferência empiricamente provada.

No que diz respeito às crianças, Locke defende que elas raciocinam desde quando começam a falar e que agem movidas por necessidades concretas. Por esse motivo valoriza na criança a curiosidade, a atividade e o seu instinto de jogo.

Apresenta uma teoria que deixa marcas nas concepções de educação durante longo tempo, a “teoria da tábula rasa”. Segundo essa teoria, [...] *o ser humano recém-nascido seria uma espécie de cera maleável, onde os adultos poderiam “escrever” aquilo que julgassem necessário ao seu desenvolvimento.* (PINTO, 1997, p.40).

Portanto, seria de responsabilidade da família e da escola transmitir à criança os ensinamentos que fossem importantes para o seu desenvolvimento. Ainda, nas palavras de Pinto, [...] *importa cuidar da proteção e formação dos mais pequenos, para que se tornem cidadãos ativos e civilizados, alfabetizados e racionais.* (PINTO, 1997, p.40).

Outro filósofo e pensador consagrado pela modernidade foi Jean Jacques Rousseau. Foi denominado o pai da Pedagogia Contemporânea por influenciar de forma decisiva a educação no século XVIII. Conforme Cambi (1999, p.343), [...] *o filósofo de*

língua francesa, de fato, operou uma “revolução copernicana” em Pedagogia, colocando no centro da sua teorização a criança.

Para Rousseau a criança é um ser que nasce bom e puro. Por esse motivo, sua educação deve ocorrer de modo natural, longe das corrupções do meio social e sob a direção de um pedagogo que oriente sua formação seguindo as exigências da própria natureza. Fica claro então que Rousseau tinha em mente a naturalização do homem, transformando-o para transformar a sociedade.

Nas palavras de Cambi (1999, p.346), interpretando Rousseau,

Trata-se, desse modo, de operar uma “naturalização” do homem, capaz de renovar a sociedade européia moderna, que chegou a um estado de evolução (e de corrupção) que torna impossível a sua reforma política, segundo o modelo republicano-democrático do “pequeno estado”.

Muitos aspectos da obra de Rousseau foram fundamentais para pensar a criança e o processo educativo. Dentre eles podemos destacar: a descoberta da infância com idade própria e com características bem definidas, diferentes das do adulto; a relação entre motivação e aprendizagem; a dialética entre liberdade e autoridade.

Apesar de visões em muitos aspectos opostas, as concepções de Locke e Rousseau se aproximam ao considerar a ação do adulto fundamental para a formação da criança. Pinto (1997, p.41), ao traçar um paralelo entre o pensamento de Locke e Rousseau, destaca pontos em comum entre ambos:

Para lá da evidente distância entre o “ambientalismo” de Locke e o romantismo de Rousseau, o que emerge é, porém, em primeiro lugar, algo que aproxima os dois pensadores... Em ambos se detecta, de facto, o reconhecimento do caráter decisivo da atenção e da interação dos adultos no processo de formação das crianças. Para Rousseau, essa influencia deveria destinar-se a salvaguardar aquilo que a criança é por causa da sua fragilidade e da exposição aos riscos advenientes da sociedade, enquanto que, para

Locke, a preocupação deveria orientar-se no sentido de levar a criança a deixar de ser o que é para se transformar num adulto.

A necessidade de educar a criança veio se firmando ao longo dos últimos séculos e está fortemente sedimentada nos tempos modernos. A escola é a instituição que dará sustentação à educação propagada pelo Estado. “Lugar da infância é na escola” é uma invenção da modernidade. Nas palavras de Cambi (1999, p.399),

A obrigação escolar foi uma característica central da legislação dos Estados modernos... Obrigação de frequência para todos os cidadãos, pelo menos no nível de escola popular, para atingir justamente aquelas qualidades típicas do cidadão moderno: sentir-se parte de um Estado, reconhecer suas leis, realizar a sua tarefa ou a sua prosperidade. A escola dá elementos cognitivos, mas também sociais: instrui socializando.

A política de garantir a presença de todos na escola e a conseqüente gratuidade da educação escolar foi fundamental para o despertar das massas populares pela educação, trazendo a possibilidade de maior participação na vida econômica e política, uma vez que a isenção de taxas ao governo em tese garantiria à manutenção pelas famílias, de seus filhos na escola. Enfim, foi criada a “suposta” escola para todos. Digo suposta, uma vez que ainda hoje há no mundo crianças e adultos que nunca tiveram a oportunidade de freqüentar uma escola.

Torna-se da escola a responsabilidade de transformar a criança em adulto. A escola é uma instituição especializada em produzir adultos, sendo seu objeto a criança como aluno, conforme afirma Narodowski (2001, p.24): *A criança é o pressuposto universal para a*

produção pedagógica, pressuposto de entidade irrefutável como cimento privilegiado de educação escolar.

Dessa forma, a modernidade apresenta um novo paradigma para a educação, a escola da socialização. É dela o dever de iniciação social do aluno que irá aprender as boas maneiras que requer a cultura moderna.

Se a modernidade traz uma nova forma de pensar a criança e a escola, o movimento da Escola Nova inaugura uma nova relação entre o professor e o aluno. Pela primeira vez na história da educação a criança é colocada como centro do processo educativo.

2.2 Escola Nova: movimento de renovação da organização escolar

Como vimos no início deste capítulo, o movimento da Escola Nova nasceu na Europa (fins do século XIX e início do século XX). Contextualizá-lo em suas origens é importante para evidenciar os motivos que levaram à renovação da organização escolar.

Segundo Cambi (1999, p.398), nos dois últimos séculos, a instituição escolar foi submetida a tal revisão, que reprogramou e reorganizou sua forma de agir com intuito de proporcionar uma maior funcionalidade social. O objetivo era reformar a escola para que pudesse garantir a eficiência do novo modelo de sociedade na transição do feudalismo para a industrialização. Dessa forma, a escola tornou-se obrigatória, gratuita e estatal. A exigência escolar para todos os cidadãos foi necessária, com o fim de qualificá-los para que se tornassem cidadãos da modernidade, ou seja, para que se sentissem parte de um

Estado, reconhecessem suas leis, lutassem por sua defesa e prosperidade. Sendo assim, cabe à escola não só instruir, mas também socializar.

A relação educação-sociedade baseia-se em dois aspectos que, na afirmação de Manacorda (2004, p.304-305), são fundamentais:

O primeiro é a presença do trabalho no processo da instrução técnico-profissional, que agora tende para todos a realizar-se no lugar separado “escola”, em vez do aprendizado no trabalho, realizado junto aos adultos;

O segundo é a descoberta da psicologia infantil com suas exigências “ativas”.

No que se refere ao trabalho, é necessário o desenvolvimento das capacidades produtivas sociais. Necessita-se preparar o homem para produzir com as máquinas uma vez que o trabalho artesanal já não atende a demanda social. O velho aprendizado precisa ser substituído por especializações mais modernas.

Quanto à criança, Manacorda (2004, p.305) destaca:

[...] é exaltado o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual através de formas adequadas do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização.

Mas é no século XX que a escola passa por uma profunda transformação ocupando um lugar central na sociedade, denominada por Cambi (1999, p. 513) de instituição-chave da sociedade democrática. O movimento escolanovista provoca uma reviravolta na educação colocando no centro do processo educativo a criança, suas necessidades e suas capacidades, valorizando o fazer em detrimento do conhecer. É a Pedagogia do ativismo.

Os pontos centrais da Pedagogia do ativismo assinalados por Cambi (1999, p.526) são: o puericentrismo; a valorização do fazer; a motivação, o estudo do ambiente; a socialização; o antiautoritarismo; o antiintelectualismo (a desvalorização dos programas formativos).

É importante salientar que a construção das bases que deram sustentação à filosofia das escolas novas foi resultado de excepcional trabalho de teorização. Dentre os teóricos do ativismo pode-se dizer que os mais reconhecidos são: Dewey, Decroly, Claparède, Ferrière e Maria Montessori.

No Brasil, a Escola Nova teve uma interpretação própria, dada a realidade do país à época. Considere-se, por exemplo, que após a Revolução de 1930 o Estado brasileiro passa por uma reorganização, exigindo de vários setores públicos uma redefinição de ações. Dessa forma, o campo educacional vai tomando um novo contorno, pois, como afirma Ghiraldelli Jr. (1991, p.39):

Entre 1930 e 1937, o Brasil viveu um dos períodos de maior radicalização política de sua história. Essa época de efervescência ideológica foi substancialmente rica na diversidade de projetos distintos para a sociedade brasileira. Em cada um desses projetos não faltou a elaboração de uma nova política educacional para o país.

É nesse contexto que um grupo de intelectuais de vanguarda acabou por publicar o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, fato este que ocorreu em 1932, trazendo como proposta a renovação das bases pedagógicas e a reformulação da política educacional para um “Brasil Novo”. Os chamados “pioneiros da educação nova” manifestavam o desejo de construção de um país em bases urbano-industriais democráticas. Reuniam-se desde o final dos anos 20 em Conferências Nacionais promovidas pela ABE²⁵, em cujas ocasiões as propostas educacionais eram discutidas e das quais participavam os principais interessados pelos rumos da educação no país.

Segundo Xavier (2002, p.71)²⁶,

O projeto modernizador do Manifesto tinha como base a implantação de uma escola pública leiga e gratuita que, transformada na instituição central da estrutura social, integraria as demais instituições num todo orgânico por meio do qual se consubstanciaria a plena realização da vida pública moderna, seja pela secularização e racionalização da cultura seja pela demarcação da livre subjetividade do indivíduo alçado à condição de cidadão pela universalização do acesso à educação garantida pelo Estado.

²⁵ Associação Brasileira de Educação.

²⁶ Sobre a análise do Manifesto dos Pioneiros vale conferir Xavier (2002).

Embora no Manifesto tenham sido defendidos os princípios de laicidade, gratuidade e co-educação, a Escola Nova manteve os ideais liberais vigentes por não questionar a estrutura social. Reproduz, dessa forma, a diferença entre a educação destinada aos filhos de operários e a Reservada aos filhos da elite. É o que mostra por exemplo Xavier (2002, p.73), referindo-se ao Manifesto: *A proposta de “modernização pelo alto”, a concepção elitista e a perspectiva de uma simbiose entre elites intelectuais e Estado na condução das massas constituem o núcleo central da modernização proposta.*

Apesar de manter a concepção autoritária, deixando por esse motivo de ser um projeto revolucionário, não se pode negar seu caráter inovador no que diz respeito à educação da época.

Nesse campo, pode-se dizer que Lourenço Filho foi o teórico que sistematizou em seu clássico *Introdução ao Estudo da Escola Nova* as idéias principais do movimento necessárias à reforma educacional. Dessa forma, este livro é referência do que aqui se fala acerca do assunto.

Para início de conversa é importante dar sentido ao nome Escola Nova que, segundo Lourenço Filho (2002, p.58),

[...] não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais de ensino. Inicialmente esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões da biologia e da psicologia. Mas alargaram-se depois, relacionando-se com

outros numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências, derivadas de mudanças da vida social.

Uma escola nova, com novas funções que exigiam um professor com espírito crítico e atitude criadora, entendedor das necessidades do seu tempo, fazia-se emergente na situação de mudanças em que o Brasil se encontrava por volta dos anos 30. Já não bastava a instrução que vinha sendo dada nas escolas, consideradas arcaicas para dar suporte a uma sociedade que estava se urbanizando e industrializando.

Era papel da escola, além da formação de trabalhadores para as indústrias, intensificar as idéias de ordem e progresso social, adaptando os indivíduos à necessidade de construção de uma nação forte e soberana.

Já não era possível manter o analfabetismo, vergonha nacional. Fazia-se necessário erradicá-lo, para assim o Brasil entrar no rol dos países desenvolvidos.

Em tempos de transformação, a educação era alvo de estratégias políticas em virtude da crença de que estava na educação das crianças a possibilidade de reformar o homem. Como salienta Kuhlmann Jr. (2002, p. 370): *[...] Apostavam no poder de transformação social da escola de massas e na viabilidade de um programa de reforma da sociedade pela reforma do homem.*

Lourenço Filho (2002, p.78) interpreta de maneira semelhante o papel transformador da Escola Nova: *Em última análise, a ação educativa intencional rege-se*

pelas convicções que o homem possa ter sobre o mundo, a vida e seu próprio destino. O trabalho educacional visa a um dever-ser.

Foi com base nessas convicções que as reformas da educação e da escola fizeram-se emergentes, mudando desde a finalidade dos conteúdos até a forma de ver a criança.

Nesse quadro conjuntural as ciências, em franco desenvolvimento no despontar desse novo século, fortaleceram os pilares dessa concepção. A biologia apoiada no modelo evolutivo de explicação do homem, a sociologia salientando a importância da interação entre as pessoas e a psicologia do desenvolvimento forneceram os fundamentos teóricos que sustentaram as bases da educação renovada.

O conhecimento que se adquiriu acerca da criança foi fruto de pesquisas científicas que determinaram as formas de pensar, agir e sentir próprias da natureza infantil. É importante lembrar que as representações²⁷ que se fizeram sobre a criança decorreram de um conhecimento sobre elas e não a partir delas. E é esse conhecimento que vai normatizar as rotinas escolares nas palavras de Carvalho (2002, p.375):

[...] Mobilizam conceitos, teorias e doutrinas. Falam em nome da ciência... Hierarquizam saberes, postulam credos, organizam e normatizam as rotinas escolares. Estranhamente, são discursos que falam pouco de crianças e de sua vida nas escolas. Mas são discursos que falam em nome de um dever-ser

²⁷ Designa-se com esse termo aquilo por meio do qual se conhece algo; neste sentido, o conhecimento é representativo e representar significa ser aquilo com que se conhece alguma coisa. (ABBAGNANO, 2000, p. 853).

das crianças ou de um saber sobre elas construindo com isso a sua legitimidade.

Conforme já expus aqui, a Escola Nova tem como proposta de base descentrar o ensino do professor para centrá-lo na criança. Como consequência, a atividade da criança passou a ter papel preponderante na relação pedagógica e deveria sempre partir do seu interesse. Daí surgirem as atividades lúdicas como forma de estimular a sensibilidade infantil. Atividades como desenhos, brincadeiras, teatros, jogos passaram a fazer parte do planejamento escolar.

Como podemos perceber, redesenhou-se o mundo da criança e este passou a ser a referência no processo educativo. Essa visão de mundo, esse modo de conceber a criança contrapunha-se à Escola Tradicional, como expõe Lourenço Filho (2002, p.130):

Um dos erros da escola tradicional era conceber um tipo de criança em abstrato, uma criança de tipo ideal para todos os aspectos, na vida real inexistente. Daí, as formas de má aplicação do ensino, segundo critérios da lógica do adulto em relação ao material que se pretende ensinar sem atenção às condições de adequação psicológica. Hoje, o mestre sabe que está em face de educandos similares em grupos, mas todos diferentes entre si, em consequência, terá de adaptar o ensino não só em relação às fases evolutivas, mas também às diferenças de cada aluno em particular.

Todavia, para ultrapassar essa visão adultocêntrica foi necessário buscar o apoio das ciências. Foi aí, que a Psicologia em suas várias especialidades passou a contribuir fornecendo os subsídios necessários à compreensão dessa nova criança que ia surgindo e para qual fazia-se inevitável reorganizar a escola em vários aspectos.

A psicologia do desenvolvimento com o objetivo de conhecer cada criança nas diferentes fases evolutivas, foi a área que mais estudou a criança e consolidou a concepção

que sobre ela se faz presente na modernidade. A criança é o ponto de partida que se estabelece entre psicologia e educação. Muitos estudos decorrentes dessa concepção tinham como meta principal a análise do desenvolvimento humano.

À psicologia coube também o papel de oferecer elementos para controlar o comportamento infantil. Nas palavras de Lourenço Filho (2002, p. 112-115),

[...] A intenção de educar pressupõe a possibilidade de modificar o comportamento do educando, e a idéia correlativa que nele existe plasticidade, cujas condições não de ser conhecidas para que os procedimentos didáticos nelas se apoiem. [...] as técnicas de educar repousam sempre nas noções que tenhamos acerca da vida psicológica do educando [...] o conhecimento que se alcance pela psicologia torna possível prever dentro de determinados limites, como os seres humanos agirão, em tais ou em quais circunstâncias. Dessa capacidade de previsão decorre o poder de controle.

Por sua vez, o conhecimento biológico caracterizou-se como um dos marcos iniciais no estudo da criança, possibilitando à escola, uma atitude técnica em relação à educação.

[...] A biologia definiu fatos e condições de grande interesse à compreensão do equilíbrio orgânico e formas adaptativas embora rudimentares, nas primeiras idades. Em consequência, as práticas educativas passaram a admitir estreito relacionamento com as da higiene, da puericultura e, se necessário da medicina. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.107).

Segundo Moreira Leite, o pensamento científico que tomava conta da Europa nos séculos XVIII e XIX, trazendo por meio da tecnologia avanços significativos para a humanidade, justificava o objetivo dos cientistas e dos filósofos de fazer a transposição dos métodos de ciência natural para o estudo do homem. A teoria da evolução, que embasou o estudo da Biologia foi o modelo utilizado para estudar a criança pela Psicologia da Educação. Como observa Moreira Leite (1972, p. 88): *[...] esperavam que através do animal e da criança, conseguissem encontrar uma explicação para o comportamento do adulto.*

Dessa forma era fundamental estudar a criança em todos os aspectos, para posteriormente ajustá-la às necessidades sociais uma vez que os escolanovistas entendiam a educação como um conjunto de técnicas de adaptação das novas gerações ao meio social, e a escola como uma instituição social com função socializadora.

No que se refere às dificuldades de aprendizagem, destaca-se novamente a contribuição de Lourenço Filho pela criação dos “Testes ABC”. Fundamentado em pesquisas experimentais realizadas com crianças, entendia serem as dificuldades de aprendizagem decorrentes de diferenças individuais de nível de maturidade. Os testes teriam então a função de classificar os alunos pelo enquadramento nesses diferentes níveis, visando à formação de classes homogêneas. Pretendia com isso aprimorar a aprendizagem das crianças que iniciavam o processo de leitura e escrita, bem como enfrentar o problema do fracasso escolar.

Monarcha (2001, p. 15) nos fornece maiores explicações a respeito das aplicações desses testes:

O “movimento dos testes” visava ao aperfeiçoamento das técnicas de diagnose e predição mediante utilização de provas breves e objetivas na forma de questionários passíveis de aplicação em larga escala. Para um contemporâneo daquela época, os testes permitiam a concretização do chamado “sonho dourado da Pedagogia”: formação de classes homogêneas, classes especiais de retardados e de bem-dotados de inteligência.

Ao referir-se à contribuição direta que a psicologia traz à educação, Lourenço Filho (2002, p. 119-135) tece considerações das variações psicológicas através das idades, das diferenças individuais e por fim da organização do comportamento humano.

Sobre a contribuição da psicologia para descrição dessas variações psicológicas, mostrou a importância das observações realizadas com crianças e a descrição daí elaborada, fato que permitiu perceber claramente os períodos evolutivos da vida infantil. Afirmou que a compreensão das variações psicológicas ao longo da idade cronológica foi relevante para o

entendimento técnico da ação educativa, pela constatação de que há semelhanças entre os indivíduos de uma mesma idade evolutiva. Por outro lado, o autor procura mostrar que os indivíduos somente se igualam aos seus próprios grupos de idade por aspectos de expressão geral, mas que os indivíduos possuem particularidades e características especiais, apresentando diferenças entre si. Segundo Lourenço Filho, foi a aplicação dos testes que permitiu o reconhecimento de tais diferenças. Com esse fundamento foi criado o conceito de idade mental, que pode coincidir ou não com a idade cronológica²⁸.

O autor afirma que essa descoberta foi fundamental para o direcionamento técnico do ensino, conforme evidencia:

O educador tem necessidade de apoiar-se num modelo explicativo do comportamento humano que lhe revele fatores e circunstâncias do processo adaptativo, no qual deverá interferir; só assim poderá sistematizar esforços no sentido de bem influir nos educandos e com a necessária segurança. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 132).

Ainda sobre os testes psicológicos, Nagle (2001, p. 319) procura mostrar a influência que as normas sobre seu emprego exerceram no meio educacional. Segundo ele, foram tais normas que estimularam a construção das primeiras provas psicológicas, bem como as primeiras “padronizações” brasileiras de provas construídas em outros países.

Compreende-se dessa forma porque os métodos e técnicas de ensino têm como embasamento a psicologia educacional. Nas palavras de Lourenço Filho (2002 p. 82),

[...] Como na arte médica se faz necessário conhecer o doente, assim também na arte educativa será preciso conhecer o educando [...] Não se educa alguém senão na medida em que se conheça esse alguém; e não será eficiente o trabalho do mestre se ele não tiver uma visão clara dos recursos do educando, a fim de que, em cada caso, possa proporcionar as situações mais desejáveis, ou indicados à consecução dos propósitos que possa ter em vista.

²⁸ Binet criou um teste denominado “escala métrica da inteligência” pelo qual buscou estabelecer um critério definido para o diagnóstico das diferenças de inteligência, criando o conceito de idade mental. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 126).

No que diz respeito a esses propósitos percebe-se claramente a intenção de adaptação ao meio, ou seja, o conhecimento adquirido pela psicologia daria suporte para prevenir as ações futuras da criança, por meio do controle do comportamento (de dentro para fora), ou seja, adquirido pela educação:

[...] o conhecimento que se alcance pela psicologia torna possível prever, dentro de determinados limites, como os seres humanos agirão, em tais ou em quais circunstâncias. Dessa capacidade de previsão decorre o **poder** e o **controle** [...]. (LOURENÇO FILHO, 2002 p. 114-115, grifo meu).

Para tanto, a criança deve ser estudada em todas as circunstâncias, no laboratório, nas ruas, em suas atividades lúdicas, em suas expressões normais ou anormais, antes e após o nascimento, em todas as suas fases de desenvolvimento, identificando-se todas as situações psicológicas, fisiológicas e morais.

Outra instância nuclear a quem também cabe a educação, segundo os princípios escolanovistas, é a família. Aliás, é ela que dará os passos iniciais para a adaptação da criança ao meio social. Sobre isso, Lourenço Filho (2002, p.95) afirma:

A educação deverá começar por aí, pela fixação de ritmos do comportamento infantil no decurso de cada dia (sono, alimentação, atividade, repouso, etc). Há limites fisiológicos que não podem ser ultrapassados; mas há também exigências de adaptação que terão de ser observados.

Para que as famílias consigam pôr em prática tais pressupostos, o professor deve estar preparado para orientá-las dando enfoque à importância dos cuidados com a higiene, alimentação e saúde.

As ciências, além de proporcionar os conhecimentos inerentes à criança e a seu desenvolvimento biopsicossocial tiveram papel decisivo na formação do professor. Nesse campo, a mudança de enfoque é evidente. Até meados da década de 1930, as políticas de

formação de professores se preocupavam com a transmissão de uma cultura geral. A formação era centrada no professor que, por sua vez, deveria transmitir ao aluno, durante o ano letivo, de forma gradual, o acervo cultural. A tendência desse ensino, segundo Lelis (1989), enfatizava a formação teórica sem a preocupação de articulá-la à prática educacional. Os princípios pedagógicos não forneciam elementos para o conhecimento acerca das crianças a serem educadas e nem do processo de ensino.

Com o movimento da Escola Nova, a formação de professores sofre grande reforma, mudando o foco do conteúdo para o método, do professor para o aluno, que passa da função de transmissor de conteúdos para orientador de aprendizagem. A Psicologia e a Biologia são disciplinas fundamentais para que se conheçam e respeitem as diferenças individuais.

Quanto ao planejamento escolar, a orientação dada por Lourenço Filho ao trabalho dos professores deveria seguir os seguintes critérios:

- Organizar as unidades de trabalho (conteúdo programático)

- Pensar no método e técnica adequados que estejam baseados em atividades próprias dos alunos.

- Prever a articulação dos itens entre si.

- Prever a comunicação aos alunos de forma que compreendam a utilidade do exercício, as atitudes a desenvolver e os hábitos de investigação e controle.

- Reformular a matéria de acordo com as necessidades dos alunos de sua classe e não as dos outros.

- Deverá reconhecer a variedade dos recursos de que possa utilizar-se como: explicações, centros de interesse, projetos, leitura explicada, estudo dirigido, associação de recursos extraclasse, emprego de recursos audiovisuais e outros. Deve o professor organizar o projeto de seu próprio ensino.

- Deve partir de uma unidade de trabalho sem previsão de tempo. A unidade de trabalho deve seguir normas gerais.²⁹

Ao destacar aqui a forma como era orientado o planejamento do professor, pretende-se evidenciar a minuciosa orientação repassada aos professores sobre seu ofício e o conhecimento que estes deveriam dispor para executar seu trabalho, inclusive no que se refere ao conteúdo programático. Percebe-se um cuidado didático-metodológico com o objetivo de garantir à criança uma aprendizagem eficaz.

2.3 A escola centrada na criança: atividade, interesse e motivação como base do processo educativo.

Como já foi mencionado anteriormente, a Escola Nova traz, além da renovação de conceitos na área educacional, caráter distintivo da Escola Tradicional. A diferença mais marcante está na relação professor-aluno. Na forma tradicional de educação o trabalho dos alunos caracterizava-se por uma atitude de total passividade, o professor falava e os alunos ouviam. O foco de atuação eram os conteúdos programáticos pré-estabelecidos e a figura do professor. O objetivo do processo ensino-aprendizagem era a reprodução automática do conteúdo repassado pelo professor. *Dar a lição, tomar a lição – eis em que quase se resumia a didática tradicional.* (LOURENÇO FILHO, 2002, p.233).

²⁹ Sobre as normas gerais confira: LOURENÇO FILHO (2002, p.325).

No que se referia à atividade, a didática tradicional a concebia da seguinte forma:

[...] o mestre, possuidor dos segredos da razão e dos elementos que a devessem alimentar, seria o elemento dominador. As atividades naturais dos alunos, qualquer que fosse sua idade, as lúdicas ou de jogo, de livre comunicação, cooperação e auxílio mútuo, por exemplo, eram rigorosamente proscritas, senão severamente punidas. Reprimiam-se os elementos da vida emocional ou afetiva por se julgarem impeditivas de uma boa e útil direção do trabalho do ensino. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 233).

O modelo da Escola Nova, pelo contrário, em que a criança é o centro da educação, enfatiza a junção das partes, ou seja, sensibilidade, ação e pensamento devem fundir-se. Os alunos aprendem observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, resolvendo situações-problemas apresentadas pelo professor. A organização escolar se faz numa perspectiva funcional³⁰.

Em um Manual de Pedagogia de 1930, publicado pelo Inspetor de Ensino do Estado de São Paulo, a atividade era assim concebida:

Só a atividade do próprio educando pode exercer influência direta sobre ele, modificar o estado do seu corpo e de sua alma, orientar as suas forças vitais em determinado sentido, predispondo-o, ora à resistência conveniente, ora as reações mais acertadas. Só com sua própria atividade, adaptada aos fins visados, desenvolve e enrija ele seus músculos e as suas vísceras, cria delicadeza para sentir, acuidade para pensar, energia para querer... Em domínio algum do treino educativo, pode alguém, com proveitos reais, fazer exercícios por ele. Como é absurdo supor que o mestre, exercitando-se ele mesmo, em ginástica, consiga com isso desenvolver e fortalecer os seus alunos, é igualmente absurdo sentir, pensar e querer pelas crianças, com o fim de favorecer nelas a eclosão sadia e correta desses atributos mentais. (JOÃO TOLEDO, 1930, p. 31-32, apud CARVALHO, 2002, p.377).

Partindo desta concepção pode-se constatar que a atividade é um dos elementos da ação educativa que concretiza-se por meio do movimento de atuação do indivíduo.

³⁰ Tem como ponto de partida do pensamento uma situação-problema que leva a uma tentativa de realização, percorrendo caminhos diversos ou alternativas de conduta. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.300).

Anteriormente fiz menção a alguns teóricos que deram sustentação as bases da Escola Nova. Retomo alguns desses teóricos, mais especificamente, Maria Montessori, Decroly e Dewey que, conforme afirma Lourenço Filho (2002, p.271-295), foram de grande influência nos procedimentos didáticos apontados pela nova educação no Brasil. Procurarei enfatizar o tema *participação da criança na atividade de ensino* por ser este o objetivo desta pesquisa. Cabe reiterar que o que será falado sobre esses teóricos terá por base os estudos de Lourenço Filho.

A teoria da médica Maria Montessori nasceu de observações a crianças excepcionais. Ao estudar os caminhos que as levariam à recuperação, elaborou bases para a educação das crianças em geral. Seu método de ensino concede prioridade às atividades senso-motoras da criança, colocadas em ação por meio das atividades da vida prática como comer, vestir-se, etc, ou por meio de material cientificamente organizado com blocos geométricos, encaixes, exercício para os sentidos e outros.

A concepção de educação em Maria Montessori é mais biológica que social. Para ela, vida é desenvolvimento e educar é deixar que esse desenvolvimento ocorra. A palavra-chave de sua doutrina é liberdade, propõe que as crianças possam se manifestar espontaneamente. Identifica o termo liberdade com atividade e atividade com ação.

É papel do professor impedir que a criança confunda, como na disciplina da educação tradicional, *o bem com a imobilidade, o mal com a atividade; porque o objetivo é disciplinar para a atividade, para o trabalho, para a obediência cega.* (LOURENÇO FILHO, 2002, p.276).

Para essa educadora o ambiente é fundamental, pois em sua inserção a criança sentir-se-á estimulada por interesses naturais. Por esse motivo as salas de aula devem estar preparadas para que as crianças possam movimentar-se e, de forma independente, definir o que pretendem fazer. Em seu método as crianças devem ser livres na escolha dos objetos sobre os quais irão agir. Montessori criou um conjunto de jogos com objetos preestabelecidos, materializando lições para o aprendizado da criança. Portanto, a liberdade proposta por ela é questionável, uma vez que os materiais a serem utilizados pelos professores em suas aulas são preestabelecidos, levando à rotina diária as atividades daí decorrentes e as lições a serem tomadas das crianças.

Embora a criança possa escolher os materiais livremente, os jogos criados pela própria Montessori obedecem sempre às mesmas regras e possuem objetivos específicos claros a serem materializados em lições diárias no ensino primário. Por ter uma concepção analítica da didática é que ela criou as lições para serem trabalhadas passo a passo, e aplicadas rotineiramente, sem modificações. *Na didática montessoriana, o espírito da criança seria um mosaico a organizar-se com elementos que, pouco e pouco, lhe fornecéramos na escola.* (LOURENÇO FILHO, 2002, p.278).

Dessa forma, a atividade da criança já é definida *a priori* pela exposição do material e a obrigatoriedade de seu uso. A participação da criança fica por conta da livre escolha do material a ser utilizado. Essa exigência deixa transparecer uma contradição no ponto fundamental de sua concepção: o princípio de liberdade e atividade.

Outro teórico da Escola Nova, Ovide Decroly, também partiu de suas observações a deficientes para a elaboração de pressupostos didáticos-pedagógicos.

Estudioso da psique infantil, é defensor de que, ao se conhecer melhor a criança será possível educá-la dentro de um processo de individualização. Segundo ele, a característica que se manifesta na atividade infantil é a globalização, portanto, toda a atividade de aprendizagem na criança ocorre de forma global em relação ao ambiente. Nas palavras de Cambi (1999, p.528) interpretando Decroly,

Toda a atividade educativa deve partir do concreto para o abstrato, do simples para o composto, do conhecido para o desconhecido e, portanto todo o processo de simbolização deve ser aprendido através de um contato, prolongado com a realidade e com seus dados empíricos.

Médico tal qual Montessori, Decroly fundamentou na Biologia os princípios educacionais pelos quais pretendia dar um novo enfoque ao modo de conceber a aprendizagem da criança tradicionalmente estabelecida. Dizia que o destino do homem é antes de tudo viver. Tal concepção exige um ensino individualizado, conforme as características do educando, e globalizador. Defende a integração de atividades como recurso didático.

Para que pudesse haver uma mudança significativa no quadro educacional, Decroly propôs algumas medidas. São elas: prévia classificação dos escolares; modificação do programa levando em conta a evolução dos interesses naturais da criança; modificação dos processos de ensino com a utilização dos centros de interesse. Por essa última, pretendia desenvolver a individualidade, respeitando o interesse do educando na escolha da atividade.

Sugeri também um programa de idéias associadas que tivessem como eixo principal dois grandes temas: conhecimento, pela criança, de suas necessidades e conhecimento do meio.

Ao propor desenvolver o ensino por centros de interesse, entendia que a criança, ao estudar cada assunto, devesse percorrer sucessivamente três grandes fases do pensamento: observação, associação e expressão.

Para Decroly os conhecimentos não se apresentam classificados por disciplinas e sim por um princípio de globalização, abrindo maior possibilidade de interesse da criança pela atividade. No entanto, os assuntos trabalhados em classe exigirão noções de Geografia, História, Ciências Naturais, higiene, moral, civismo, cálculo, redação escrita, desenho, trabalho manual que ficam assim divididos:

1. *A observação* representa as lições-de-coisas, as lições elementares de ciências naturais, a geometria, o cálculo;
2. *A associação*, no espaço e no tempo, substitui a história e a geografia, concebidas, ademais, de um ponto de vista mais amplo;
3. *A expressão* compreende todos os exercícios de linguagem, incluindo a ortografia, as lições de cor, etc., assim como também os chamados trabalhos manuais e o desenho. As canções e os exercícios ginásticos entram igualmente na expressão, podendo derivar-se dos centros de interesse em desenvolvimento. A higiene e a moral estão naturalmente incluídas nos exercícios de observação e associação, por isso que derivam diretamente do confronto de necessidades, das exigências da vida individual e social e dos conhecimentos que o meio proporcione. Quanto ao cálculo, deverá a tudo ligar-se, sobretudo, na observação, primeiramente sob a forma de exercícios de comparação; depois de mensuração, com unidades naturais, e, por fim, de medidas com unidades convencionais. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.291).

Como podemos observar, nesses três passos ficam definidas as *atividades de ensino*. Em relação a elas, o papel da criança resume-se a participar dos trabalhos que lhe são propostos. Entende-se aqui participar como ato de executar tarefas, o ato de fazer.

Um terceiro teórico de grande influência na didática da Escola Nova foi John Dewey.

Dewey, segundo Cambi (1999, p.546), é considerado o maior pedagogo do século XX cuja teoria foi a mais seguida dentro do movimento da escola ativa até os anos de 1930. Suas posições teóricas, opondo-se ao autoritarismo da escola tradicional, propugnavam a valorização da criança como centro do processo educativo.

A Pedagogia de Dewey caracteriza-se: 1. como inspirada no pragmatismo e portanto num permanente contato entre o momento teórico e o prático, de modo tal que o “fazer” do educando se torne o momento central da aprendizagem; 2. como entrelaçada intimamente com as pesquisas das ciências experimentais, às quais a educação deve recorrer para definir corretamente seus próprios problemas, e em particular à psicologia e à sociologia; 3. como empenhada em construir uma filosofia da educação que assume um papel muito importante também no campo social e político, enquanto a ela é delegado o desenvolvimento democrático da sociedade e a formação de um cidadão dotado de uma mentalidade moderna, científica e aberta à colaboração. (CAMBI, 1999, p. 549).

Dewey traz uma diferença fundamental relacionada às propostas aqui descritas anteriormente. Afirma que a educação é fundamental para a vida social, pois é por meio dela que é feita a transmissão de conteúdos e a comunicação entre pessoas umas com as outras e entre pessoas e grupos. Suas idéias deram origem ao sistema de projetos que procurava enfatizar a importância de tarefas de execução livre em casa, por parte da criança, e a necessidade de que suas atividades, na escola, atendessem a propósitos que dessem forma e direção ao trabalho. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.295).

Segundo Dewey, a idéia de atividade abrange tudo que envolve crescimento de capacidade, principalmente da capacidade de compreender o sentido e a significação do que

se faz. Isto já exclui a ação por constrangimento ou imposição, a reação às excitações momentâneas e à ação rotineira.

O que se deve desejar nos educandos – escreve Dewey – é o inteligente desempenho de atividades com intenções definidas ou integradas por propósitos pessoais. Com isso é que se forma e se eleva, grau a grau, a experiência humana em conjuntos de maior sentido e significação e, assim, mais eficientes na direção das atividades. Bom ensino só se dará quando os alunos, sob conveniente direção, possam mover-se por intenções que liguem suas impulsões e desejos a propósitos definidos, ideais e valores. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 297).

Dewey identifica quatro tipos de atividades:³¹

1. *Atividade física*: sempre que a atividade física tiver que ser aprendida, apresenta valor intelectual. Por esse motivo, a escola deveria dar importância a todos os tipos de ocupações que envolvessem o exercício dos sentidos e de movimentos tais como o uso das mãos no manuseio de instrumentos: pincel, giz, lápis de escrever, entre outros.

2. *Atividade construtiva*: envolve os aparelhos sensoriais e motores e é produzida pela aquisição de controle sobre objetos externos com o uso de instrumentos ou pela aplicação de um objeto sobre o outro. Esse tipo de atividade demonstra a necessidade de um conhecimento dos sentidos e dos órgãos do corpo como resultado de experiências e reflexões para que estes possam ser utilizados como instrumentos para atividades mais complexas. O uso de uma serra, de uma plaina se constituem exemplos dessas atividades; ou ainda a aplicação de calor à água ao cozinhar demonstra o uso de uma coisa para provocar mudança em outra. Para Dewey, a expressão trabalho abarca todas as atividades que, de forma consciente, envolvem uso de material intermediário, de aparelhos e habilidade na realização de resultados previstos. Portanto, afirma que todas as formas de expressão e de construção com instrumentos e

³¹ Embora Lourenço Filho não tenha apresentado os tipos de atividades propostas por Dewey, achei relevante citá-las uma vez que ajudam na compreensão do conceito de atividade definido pelo autor. Tal conteúdo pode ser lido na íntegra no livro escrito por Dewey (1978, p. 97-110).

materiais, bem como as atividades manuais e artísticas constituem trabalho sempre que requeiram esforço consciente ou refletido para que se realizem.

3. *Atividade intelectual*: Pensar e refletir sobre as coisas não tem como finalidade única a realização de projetos, mas o gosto da atividade de pensar e refletir pela simples razão de achar-se ou descobrir-se coisas, independente da realização concreta, ou seja, este é um interesse distintamente intelectual ou teórico.

4. *Atividade Social*: Identifica essa atividade como interesse por pessoas. As crianças dificilmente executam uma atividade de forma isolada, sendo mais sociais nos seus interesses. Diferente dos adultos, só se interessam pelas coisas à proporção que elas afetem o seu interesse como pessoas. *É o interesse pessoal e social que anima os seus objetos e lhes dá sentido e valor.* (DEWEY, 1978, p.97-110).

A teoria de Dewey atribui ao interesse a função de impulsionar a ação para que a atividade do educando seja realizada com esforço e vontade. Esse pressuposto sustenta a tese de que o esforço é o interesse em ação, sob forma ativa.

Nos modelos de ação educativa não se desperta o interesse por simples apresentação de um artifício, mas pelo que os educandos percebam, ou suas representações ou criações imaginativas ofereçam sobre o objeto apresentado. Dessa maneira, as atividades a serem desempenhadas terão intenções definidas, pois estarão integradas a propósitos pessoais.

Pelo interesse, sustenta-se que é ele a garantia única da atenção; se conseguirmos interesse para uma série de fatos ou idéias, podemos estar certos de que o aluno empregará todas as suas energias em compreendê-los e assimilá-los, se provocarmos esse interesse para certa tendência moral ou determinada linha de conduta, estaremos igualmente certos de que nessa orientação é que se encaminharão as atividades infantis. (DEWEY, 1978, p. 63).

Dewey traçou alguns princípios gerais para a sua teoria, descritos no capítulo IX do livro de Lourenço Filho (2002, p. 300-302). São eles:

a) *O pensamento se origina de uma situação problemática*: o pensamento não se forma isolado da ação. Agir é uma ação necessária para que o pensamento ocorra. Dessa forma, o ponto de partida do pensamento é uma situação-problema que leva a uma tentativa de realização. A ação de pensar abre a perspectiva de vários caminhos e várias formas de agir.

A educação será funcional quando responda a situações desse gênero, preparando cada educando para que, em novas situações, possa também responder mais fácil, adequado e eficientemente. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 300).

b) *O princípio da experiência real anterior*: as experiências vividas anteriormente pelo indivíduo é que vão dar-lhe condições de melhor solução para um novo problema. Nas palavras de Dewey,

[...] o pensamento normal nasce da ação, e a ação se exerce sobre coisas e situações também reais. Nessas condições, os símbolos do pensamento devem estar ligados a episódios reais para que tenham significação. Fora disso, será devaneio ou mera expressão emocional. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.301).

c) *O princípio da prova final*: Se o pensamento é resultado de uma situação-problema, é sua função resolvê-la, sendo assim, o pensamento como instrumento que determina uma atividade será colocado em prova. Em busca da solução do problema várias hipóteses serão traçadas, algumas serão repelidas e outras aproveitadas: [...] *a verificação final deverá existir como fator decisivo para a aquisição de bons hábitos de pensar.* (LOURENÇO FILHO, 2002, p.301).

d) *O princípio da eficácia social*: Este ponto leva a considerar a eficácia dos nossos atos na vida social. Convivemos com outros indivíduos que possuem pensamentos, emoções, sentimentos que apreciamos ou julgamos. Da mesma forma, somos julgados por eles. Há, no entanto, a necessidade de aprender a agir em comunidade, como membros cooperativos de um ou de vários grupos sociais.

Ainda no pensamento de Dewey:

A concepção de que a natureza proporciona o fim da verdadeira educação, e a sociedade o fim de uma educação falsa, dificilmente poderá deixar de merecer nosso protesto. A opinião oposta toma a forma de uma doutrina segundo a qual a tarefa da educação é proporcionar precisamente o que a natureza, não pode dar, isto é, a adaptação do indivíduo ao controle social, a subordinação dos poderes naturais a regras sociais. O princípio da eficácia social reside, em grande parte, no protesto contra os exageros da doutrina do desenvolvimento natural; mas ele será errôneo quando se quiser opor ao que haja de verdade naquela concepção. O erro estará em aceitar a necessidade de medidas de subordinação, mais que de inteligente utilização para assegurar aquela eficácia. A doutrina se equilibra quando reconhecemos, enfim, que a eficácia social não se alcança por efeito de coação negativa, mas pelo uso positivo das capacidades individuais de cada um, em ocupações que tenham alcance e significação de ordem social. (LOURENÇO FILHO, 2002, p.302-303).

No trabalho escolar a atividade de ensino deve guiar-se por projetos coordenados ou ligados entre si por interesses, aspirações e ideais de significado permanente, deve exprimir uma situação da vida real, pois, para Dewey, a educação é uma preparação para a vida. Quatro elementos fazem parte desses projetos: a formação do raciocínio aplicado às realidades; a informação que, pesquisada segundo as oportunidades, leva o educando a buscar realizações vivas e com base em sua experiência chegar às suas próprias conclusões; a aprendizagem que precisa ser feita em ambiente natural onde o educando possa pensar, sentir e agir, integrando suas capacidades; exercício do pensamento para o que o problema deverá vir sempre antes dos princípios.

Ainda nas palavras de Lourenço Filho (2002, p.304), os projetos são comparados à vida real por necessitarem de fontes de informações, colaboração, busca de material adequado e finalmente a necessidade de superar obstáculos. Ao falar de sua eficácia para a educação, o autor (p. 306) salienta:

Como se vê, os projetos implicam a globalização dos conhecimentos; são ativos por excelência; melhor se desenvolvem em comunidade, com exercício de ação autônoma em muitos casos. Repercutem freqüentemente no lar, interessando os pais pelo trabalho da escola. É, enfim, a vida transplantada para o seio das classes, com toda a riqueza de seus aspectos de ação, pensamento e sentimento.

2.4 Práticas escolares embasadas nos princípios e pressupostos da Escola Nova

Um dos pontos de relevância para o modelo de educação proposto pela Escola Nova é preparar o professor para poder trabalhar com as novas metodologias que a reforma propõe. A educação centrada na criança exige transformações nos métodos e técnicas de ensinar-aprender.

Pode-se citar como exemplo as seguintes normas: o aprendizado do cálculo dar-se-á de forma concreta, com coisas que as crianças podem ver e pegar; não decorar sem a criança saber o que está fazendo; proporcionar exercícios de observação para que a criança crie o hábito de investigar; levar a criança a observar os centros das atividades humanas e os vários cenários da natureza para que possa ter o verdadeiro conhecimento; o ensino da ciência deve basear-se na observação e na experimentação; os alunos devem trabalhar com as coisas vivas em suas ações e modos de vida. Estas são algumas das normas técnico-pedagógicas que orientaram por muito tempo o trabalho do professor. Era com esta finalidade que estavam voltados os cursos, os colóquios, bem como a literatura educacional, conforme afirma Nagle (2001, p. 338):

[...] e na passagem do entusiasmo pela educação para o otimismo pedagógico, aparecem os primeiros trabalhos sobre o escolanovismo. O “concreto” vai ganhar sentido pelo uso de um esquema doutrinário que, de modo geral, reforça a idéia de que a escolarização é um processo autônomo, que só pode ser adequadamente compreendido por meio de “leis” que lhe são inerentes, e especialmente as leis de natureza psicológica. É esta parte da literatura educacional que se torna mais especializada e proporciona maior prestígio aos educadores. Falar em nova concepção da infância, em etapas do desenvolvimento do educando, em centros de interesses ou em projetos – enfim falar com as palavras e nos temas da “nova Pedagogia” – era uma das principais condições para que uma pessoa se transformasse em educador de méritos, num momento em que o termo educador significava, antes de tudo, o novo teorizador da escolarização.

Vemos portanto que conhecer melhor a criança em seu desenvolvimento foi a grande preocupação da Escola Nova. Foi pela ótica das etapas do desenvolvimento infantil que as práticas escolares passaram a ocorrer. Como profissionais, os professores tentaram desenvolver suas atividades de ensino baseados nos métodos, conteúdos e processos de avaliação que lhes eram definidos como o melhor caminho para atender as necessidades da criança. Como exemplo, passo a citar algumas práticas escolares cuja referência são as propostas da Escola Nova.

O trabalho que aqui descrevo brevemente refere-se à prática escolar da professora Maria Guiomar datada de 1933, e é fruto de uma pesquisa da autora Edwiges Zaccur (2003), com base em cadernos de registros.³²

A autora descreve a preocupação dessa professora com as atividades que desenvolvia em sala de aula. Vejamos o resumo dessa análise:

Maria Guiomar dá conseqüência ao espírito da Escola Nova, enredando as noções à vida. Procurava articular os assuntos por meio de centros de interesse. A vida cotidiana se

³² O objetivo da pesquisadora é investigar se a prática dessa professora que buscou registrar com detalhes seu cotidiano na escola deva ser considerada uma prática pesquisadora.

fazia presença viva na sala de aula, tudo que ocorria na cidade era assunto de aula. Dessa forma, o jornal da cidade também era um importante instrumento de trabalho.

As práticas eram registradas no caderno trazendo o cotidiano e as experiências da sala de aula. Os planos de aula deixaram de ser técnicos para dar lugar aos registros de conversas e observações, entremeadas a “noções de cousas” e higiene, centros de interesses e de atividades envolvendo leitura, Aritmética, Geografia, desenho e trabalhos manuais.

O planejamento não limitava tempo e era retomado da aula anterior para evitar a fragmentação dos conteúdos. Cada aula era aberta com a expressão “conversa com os alunos”³³, em que estes contavam algumas histórias, notícias, faziam comentários sobre leituras feitas em aulas anteriores. O diálogo entre o dentro e o fora da escola era intenso e também era freqüente a presença de palestrantes dando mostras de uma escola aberta. A aula-excursão também era prática constante cuja intenção era ver para mostrar como se faz.

Zaccur, apresentando um relato de aula-excursão da professora Maria Guiomar, evidencia a importância que esta atribuía aos registros. Nesse, em particular, era claro o envolvimento das crianças com tudo o que estava ao redor. Era o aprender-fazendo: *Mais uma vez as crianças viam e pegavam interessadas a areia, as pedras...* A professora fazia de cada situação vivida uma oportunidade para a aprendizagem incidental.

Ao trabalhar com formas e medidas, a professora levava as crianças ao jardim para medir a área e observar as formas dos canteiros. Nos problemas de matemática eram os dados da realidade que serviam de situação-problema: o salário recebido pelos operários que

³³ Atualmente, utiliza-se o termo “momento da roda” para identificar a mesma atividade.

trabalhavam na construção da igreja nova, a venda dos jornais da classe, a compra de livros para o clube de leitura etc. Num dia em que houve falta de água abriu-se espaço em sala para problematizar a questão. Quanto à leitura, ficava claro que os textos não apareciam como pretexto para fazer exercícios, trabalhava-se essencialmente a leitura e o assunto de que esta tratava. Em muitos momentos, assunto de leitura tinha relação com os centros de interesse.

O elo entre escola e sociedade só aparece em momentos festivos, conforme publicado nos jornais da escola.

Zaccur apresenta em sua pesquisa o depoimento de uma ex-aluna da professora Maria Guiomar que penso ser importante para compreender a percepção do aluno. Essa ex-aluna assim descreve o trabalho da professora, ao ser entrevistada:

Chii, isso faz tanto tempo, minha filha. Você assim me perguntando... mas tem coisa que não dá para esquecer – o jeito dela era assim muito alegre, expansiva, animada mesmo – gostava de inventar festa, teatro, comemorações, canto [...] agora, era muito enérgica também. Uma coisa que estou me lembrando eram os passeios, ela gostava de levar a turma para ver o que estava acontecendo. Se tinha assunto novo, então, era na certa. A cidade era bem pequena naquela época, tinha bem pouquinho coisa para oferecer, mas o pouco que tinha ela aproveitava. A obra da igreja nova, por exemplo, eu me lembro bem. A gente acompanhava tudo, participava de tudo, ia ver, se informava, depois trazia o assunto pra aula, e fazia problemas. Tudo muito vivo, animado. A turma gostava muito dela. (Elisa Bueno, 80 anos, apud ZACCUR, 2003, p.42-43).

Um outro exemplo de prática que tinha como referência a Escola Nova é o da professora Isabel da Silva Lins que por muito tempo trabalhou e dirigiu uma escola pública estadual de referência no Estado de Santa Catarina. Dona Isabel faz sua primeira experiência no mundo literário lançando, em 2002, um livro que tem como *título O valor da Experiência: o relato de uma vida dedicada à educação, relatando o trabalho desenvolvido na escola no período de 1945 a 1984*, quando se aposentou com 39 anos de dedicação integral e exclusiva ao Magistério catarinense. Ao definir a linha de ação da escola, a professora afirma ter sido o

método de “Centros de Interesse” de Decroly o utilizado, uma vez que seus princípios pedagógicos vinham ao encontro das necessidades da criança, conforme afirma:

Mobilizar as atividades das crianças – ela é ativa por natureza -, partindo dos interesses mais profundos, e unir a Escola à plena vida. Fazer da classe uma verdadeira comunidade infantil, unindo a atividade manual ao trabalho espiritual. Desenvolver nas crianças a faculdade criativa e substituir a disciplina exterior por uma disciplina interior, livremente concedida. (LINS, 2002, p.49-50).

Sobre a forma de trabalho com as crianças a professora Isabel dizia que o ponto chave era muito amor ao trabalho, motivação para atender a todos e adaptação às leis da aprendizagem: do interesse, da realidade, da novidade, do exercício inovado, da afetividade, da percepção etc. As crianças cantavam, pulavam, movimentavam-se, tudo sob a observação e orientação da professora que se fazia presente, evitava excessos, mas sempre incentivando a criatividade. Em sala de aula as atividades eram variadas com o objetivo de desenvolver o potencial da criança. Não se falava em castigo, o diálogo era a forma de entendimento. O professor era amigo, mas agia com firmeza; não podia ser nem rígido nem frouxo e deveria respeitar a individualidade do aluno.

A escola era bem movimentada, com todo o tipo de atividade. O centro cívico programava as comemorações das datas históricas com pesquisas e apresentações como dramatizações, canto, poesias, reportagem de jornais, revistas e televisão.

As festas na escola sucediam-se durante todo o ano letivo. A semana da criança era festejada com a maior alegria com programações várias entre estas passeios, lanches especiais e competições esportivas. Toda programação estava voltada para que a criança se sentisse homenageada.

As atividades extraclases vivenciadas em visitas a empresas, escolas, repartições públicas tinham como objetivo obter cultura, informação e integração.

As atividades como passeios, entrevistas, homenagem e outras ocorriam em três momentos: planejamento, execução e avaliação.

A professora Isabel buscava atender os alunos da melhor maneira possível, aproveitando todas as sugestões que vinham deles como enriquecimento, a ponto de mudar o plano de aula caso isso fosse de interesse das crianças. Era a participação ativa dos alunos.

Quanto ao planejamento, esse modelo fugia, em certos aspectos, da escola tradicionalista. Era uma escola aberta para ouvir, dessa forma seu planejamento era participativo. A maior interação era vivenciada nas reuniões de pais ocorridas bimestralmente: faziam-se estudos sobre temas selecionados e a escola informava os pais sobre assuntos básicos de educação. *“Era a educação da vida para a vida”*.

Ao referir-se aos cursos de que participou, a professora Isabel falou sobre um que foi especial, cujo assunto era *“O conhecimento da Criança”*³⁴. Tal curso tinha como slogan: *Mede-se o desenvolvimento de uma nação pela atenção que se dá à criança*.

Um terceiro exemplo de prática embasada nas propostas da Escola Nova está presente no livro *Metamemória – memórias: travessia de uma educadora*, de autoria de Magda Soares. Nesse livro a autora conta sua trajetória como educadora, no período de 1956 a 1961. Um dos pontos relevantes desse relato diz respeito ao conjunto de obras citadas como

³⁴ Não há menção sobre a data do curso.

referência de suas leituras naquele período,³⁵ revelando o quanto as publicações, na época, influenciaram as práticas pedagógicas. Estes são alguns exemplos das obras citadas: Educação e Sociologia, de Durkheim; Experiência y Educación, de Dewey; Vida e Educação em tradução de Anísio Teixeira, falando sobre a Pedagogia de Dewey; Didática da Escola Nova, de Aguayo; Filosofía de la Educación de Kilpatrick; PsicoPedagogia do interesse, de Santiago Hernández Ruiz; Sumário de Didática Geral, de Luiz Alves de Mattos entre outros. Afirmo também ter lido numa publicação de Raquel Gandin os princípios da Escola Nova tal qual apresentados por Lourenço Filho em seu livro Introdução ao Estudo da Escola Nova.

A autora aponta como princípios defendidos pela proposta escolanovista e que incorporou em sua prática a integração entre as disciplinas, pelo uso do método de projetos; reduzido número de alunos na turma para facilitar os novos procedimentos; técnicas como trabalhos de grupo, pesquisas, excursões e inúmeras outras atividades extraclasse. Segundo ela, eram promovidas votações entre os alunos ao menor pretexto como incentivo ao seu processo participativo. Se trabalhava as questões mais ligadas à vida, era permitido maior participação do aluno superando, dessa forma, o verbalismo professoral. Buscava-se evitar a fragmentação do conhecimento, portanto, era necessário proporcionar maior integração entre as matérias.

Diz a autora que em um registro pessoal de sua prática pedagógica, defendia a importância de o aluno poder trabalhar em seu próprio ritmo (atividade, individualidade e liberdade), apontando a importância de desenvolver nele uma atitude de responsabilidade. Indica recursos de motivação na tentativa de conseguir o interesse dos alunos. Aponta o interesse como o conceito mais importante da Pedagogia Contemporânea.

³⁵ Nas páginas 57 a 60 do livro em discussão, estão os títulos e autores mais lidos pela autora. Vale a pena conferir.

Apesar de as práticas aqui descritas terem ocorrido em momentos diferentes pode-se perceber aspectos em comum entre elas. Procurarei destacar alguns, com o objetivo de evidenciar a importância que exerceram e até hoje ainda exercem os princípios escolanovistas na educação brasileira.

As três professoras privilegiavam a aula-excursão ou atividades extraclasse como forma de manter a educação ligadas às coisas da vida. A integração entre os conteúdos também aparecem como fator relevante para o processo de aprendizagem. Respeitar o aluno em sua individualidade e manter um diálogo constante com o propósito de motivá-lo e interessá-lo na atividade também foi destaque nos exemplos aqui citados.

Esses aspectos aqui ressaltados evidenciam que os fundamentos da Escola Nova proporcionaram aos professores um novo jeito de pensar a educação, tanto do ponto de vista de olhar o aluno como na forma de ensinar, contrapondo-se à diretividade e ao verbalismo da educação tradicional.

2.5 Crítica à Escola Nova

Suchodolski (1984, p.86), ao se referir à Escola Nova, afirma que foi a partir desse movimento que se passou a pensar a educação da criança tendo-a como referência. Como já vimos, o educador deixa de ser o centro para colocar a criança neste lugar. Portanto, a criança torna-se o sujeito da educação e, conseqüentemente, o ponto de partida da atividade educativa. Partindo dessa premissa, o autor interroga:

Como era imaginada a passagem deste mundo infantil para o mundo dos adultos? De que modo se imaginava a conciliação entre esta vida, em que predomina a novidade, o interesse, o espírito criador, e a vida rotineira,

banal, dos deveres impostos? De que modo era concebida a transição desta “república das crianças” para um Estado de sistema capitalista?

Talvez o próprio autor responda em parte às indagações ao afirmar que essa problemática fez originar mais esperanças fáceis do que análises precisas.

Isso porque, conforme o autor, acreditou-se que uma criança bem educada se tornaria um homem de valor capaz de sanar as mazelas da sociedade. Dessa forma, embora a escola Nova tenha provocado uma revolução ao colocar a criança no centro do processo educativo, igualou-se ao pensamento tradicional ao manter o mito do renascimento social pela educação.

Na compreensão de Suchodolski (1984, p.83), a contradição entre desenvolvimento e adaptação foi um dos problemas que a proposta da educação renovada apresentou. Afirma que esta antinomia só poderá ser resolvida à medida que tanto a educação como o sistema social sejam concebidos à “escala” do homem.

Outro autor que faz uma análise das teorias mais ou menos alinhadas com as perspectivas da Escola Nova, ou seja, as não-diretivas, é Snyders. No seu livro *Para onde vão as Pedagogias não-diretivas*³⁶, traz o pensamento de alguns autores que basearam suas teorias em tais princípios. Sua análise tem por finalidade fazer a crítica a essas teorias, no entanto sem deixar de lhes reconhecer o mérito pelas contribuições à Pedagogia e pelos esforços em prol da liberdade, da justiça e da democracia. Porém, há que se ter o cuidado de não cair em extremos, de evitar que essas teorias, dado ao não-dizer, ao silêncio do professor não se

³⁶ Em seu livro (ver referências ao final deste trabalho) Snyders preferiu não definir o termo não-diretiva, deixou que os autores estudados falassem sobre esse tema por si mesmos.

esvaziam, não se encerrem em si mesmas, não conduzam ao conformismo, ao cepticismo, conforme adverte:

[...] mas o nosso receio é precisamente que este esforço para a democracia se afunde no conformismo, que a abdicação do mestre deixe os alunos serem vítimas de esteriotipos estabelecidos, que uma certa indiferença pelos conteúdos de ensino e pela sua força de verdade condene os alunos a um cepticismo inevitavelmente passivo e, no fim de contas, os deixe desarmados perante as tarefas de envergadura que se deveriam empreender. (SNYDERS, 1978, p.8).

É importante salientar que o movimento da Escola Nova no Brasil não se assentava nos princípios revolucionários das lutas de classes, conforme a Pedagogia defendida por Snyders, mas a crítica do autor, em alguns momentos, dirige-se aos princípios da não-diretividade dentro das quais também pode ser enquadrada a Escola Nova. No que se refere à liberdade da criança, ao analisar a teoria de Lobrot³⁷, o autor atenta para o cuidado que se deve ter com as descrições entusiastas. É difícil crer na possibilidade de harmonização de todos os alunos na sala de aula a uma só vez. Seria difícil, por exemplo, uma situação em que, empenhados em responder espontaneamente às exigências escolares, todos os alunos estivessem dispostos, a qualquer momento, a escreverem um texto para o jornal da escola ou buscarem temas de estudo para exporem sem que tenham sido solicitados a fazê-lo. Para Snyders (1978, p. 227-228), Lobrot marca uma fase importante na compreensão da não-diretividade ao questionar se realmente os alunos devem ser deixados à sua própria iniciativa. Afirma que, se assim for, se deixados no nível das suas necessidades elementares é impossível pensar que seus interesses venham a coincidir com as tarefas escolares e muito menos com a exigência do programa escolar. Diz que provavelmente haveria poucos participantes que desejassem um trabalho de procura ou de elaboração autêntica e que ainda haveria grande número de alunos que nem sequer teriam vontade de trabalhar.

³⁷ Teórico citado por Snyders no capítulo III do livro aqui mencionado que, igualmente, teoriza sobre o princípio da não-diretividade.

Segundo Snyders, a ambição da Pedagogia por ele defendida³⁸ é que os alunos tenham acesso a conteúdos verdadeiros que lhes interessem e que sirvam para suas vidas. Neste sentido, o professor deve ser uma instância auxiliadora. Para que o conteúdo seja significativo para o aluno, a condição é que se situe em continuidade com sua experiência. Entende experiência num sentido ativo, ou seja, a criança tem iniciativas, assume responsabilidades, realiza, exprime-se, enuncia objeções.

Nas palavras do autor,

[...] nós queremos chegar à afirmação de que a Pedagogia consista na unidade dialéctica desses dois movimentos de continuidade e de ruptura. Por um lado, os alunos descobrem uma coincidência entre o que desejam, pretendam ou tentam criar, e o resultado que alcançam; por outro lado, o professor introduz abertamente o que é novo, uma experiência que pode ir até à confusão; e no entanto esse novo é reconhecido pelos alunos, ou antes reconhecem-se nele: graças a ele, compreendem melhor e com mais lucidez a sua própria prática. (SNYDERS, 1978, p. 313).

Como podemos ver, Snyders deixa claro que tanto o professor quanto o aluno têm papéis centrais no processo ensino-aprendizagem e o conteúdo, segundo o autor, é o que fundamenta uma Pedagogia, ou seja, é o critério que diferencia sua abordagem. Os conteúdos trabalhados em classe e a forma de agir do professor revelam as atitudes pelas quais propõe-se a conduzir os alunos, ou em outras palavras, adequadas ao tipo de homem que quer formar.

Voltando ao livro de memórias, de Magda Soares (2001), nele também podemos encontrar críticas ao escolanovismo cujos princípios serviram de inspiração a sua prática pedagógica.

Revela a autora que a literatura foi de grande influência naquela época. Os livros que falavam dos fundamentos da Escola Nova eram lidos e relidos, tal a sua importância. A

³⁸ Snyders dedica o último capítulo de seu livro, aqui citado, a uma Pedagogia inspirada no *Marxismo* (p. 309-365).

psicologia experimental diria aos educadores “o que é” e não “o que deve ser”. Desse modo, os fins da educação seriam atingidos de forma científica. Partindo da objetividade científica, era justificada a seleção “dos mais aptos” como uma seleção natural, uma vez que o tratamento seria igual para todos os alunos, como convém a uma sociedade democrática. Era a conformação ao lugar que cada um ocupa socialmente, conforme nos fala a autora:

[...] os alunos se ajustavam, cada um ia aprendendo a se aceitar e aceitar o outro em seus sucessos e seus fracassos; eu me sentia “justa”, respeitando as características de cada um, oferecendo “igualdade de oportunidades” e liberdade para que cada um encontrasse e aceitasse seus próprios limites. (SOARES, 2001, p.64).

Magda Soares deixa claro que os princípios e fundamentos que embasavam a Escola Nova fizeram do sistema de ensino um meio de seleção, camuflado sob o princípio de igualdade. A cultura e os fatores sociais que em certo sentido são determinantes na vida dos alunos eram totalmente ignorados, ou seja, era o indivíduo o único responsável por sua colocação social.

Percebe-se também a defesa do princípio de seletividade no artigo de Poppovic (1972 apud CARVALHO, 2000) em que advoga o trabalho conjunto da Psicologia e da educação. Nesse estudo, demonstra a importância de medir a inteligência e a maturação por meios de pesquisas experimentais no início do processo de alfabetização. Fundamenta-se nos estágios de desenvolvimento formulados por Jean Piaget mostrando que o aluno estaria apto a iniciar a alfabetização à medida que atingisse um desenvolvimento mental que lhe permitisse a realização das operações cognitivas inerentes a esse processo. Portanto, os alunos seriam avaliados em três aspectos psicológicos: o intelectual, o afetivo e o psiconeurológico. Partindo dessa seleção, seriam formadas classes homogêneas separando os alunos em fortes e fracos, determinando, desde o início da alfabetização a que grupo cada aluno pertenceria. Essa

constatação reforça o que afirmou acima, em tom crítico, Magda Soares, ou seja, o indivíduo por força de suas aptidões, era o único responsável por sua colocação social.

Bernard Charlot no livro *Mistificação Pedagógica*, ao referir-se à Escola Nova, afirma que esta insiste na importância da socialização, mas caracteriza o homem apenas sob parâmetros de sua natureza humana, negando a vida social. Dessa forma, o programa escolar irá acentuar a educação moral e as qualidades individuais. Portanto,

O homem da Pedagogia nova continua a ser definido por critérios éticos que não levam em conta a vida social concreta dos homens reais: espontaneidade, criatividade, liberdade absoluta, solidariedade entre os seres, etc. A socialização torna-se assim o encontro de pessoas caracterizadas por suas qualidades metafísicas e morais. (CHARLOT, 1986, p. 201).

Esse alerta do autor nos ajuda a pensar na escola de nossos dias e na preocupação dos professores em trabalhar com os alunos o tema “as diferenças de cada um”. Charlot nos mostra, com muita propriedade, que tal tema de ensino pode levar, por meio de atividades de ensino, a fins diferentes: o da acomodação ou o da superação.

III

ATIVIDADE DE ENSINO: UMA PRÁTICA EDUCATIVA CAPAZ DE MOBILIZAR A CRIANÇA PARA A PARTICIPAÇÃO

“Hoje, busco / buscamos, politicamente, uma escola para e das camadas populares, uma escola competente na função, que lhe é específica, de ensinar e de levar a aprender, mas voltada para realização de novos objetivos sociais que as camadas populares definam para si”.

Magda Soares

Vimos, no capítulo anterior, a força com que os teóricos que deram sustentação às linhas gerais da Escola Nova focalizaram a criança. Procurarmos também mostrar por que prisma ou concepções essa criança era alçada ao centro do processo pedagógico.

Trazemos aqui as palavras de Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.63), senão a sintetizar o que queríamos dizer e talvez não dissemos, pelo menos para complementar o pensamento do que efetivamente dissemos no capítulo antecedente:

Pode-se considerar que a própria expressão “centrada na criança” incorpora uma compreensão modernista particular da criança como sendo um sujeito unificado, reificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto.

Em contrapartida, Leontiev et al.³⁹ (2003, p.62) nos alerta ser fundamental, para a compreensão do desenvolvimento da criança, o entendimento de que o homem é um ser histórico e social, ou em suas próprias palavras: *O aspecto mais importante do desenvolvimento da criança—absolutamente inexistente no mundo animal – é o processo de assimilação ou “apropriação” da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social.*

Ao desconsiderar a experiência histórico-social da criança, tudo o que dela se diz fica por conta de uma construção baseada nos estudos da psicologia do desenvolvimento com base biologicista, portanto, são conclusões que descrevem o comportamento e a mensuração da mente, na tentativa de, por meio da criança, explicar o homem. Dessa forma, foi-se idealizando o desenvolvimento da criança como um acontecimento natural, imune às ações do meio. No entanto essa visão da Psicologia não deu conta de explicar as diferenças entre os processos orgânicos e os processos culturais do desenvolvimento, considerando-as como fenômenos da mesma ordem, regidos pelos mesmos princípios de leis, conforme afirma Carvalho (2000, p. 49):

Tal compreensão levava a uma formulação errônea das questões porque não julgava os fatos do desenvolvimento psíquico da criança como fatos do desenvolvimento histórico, mas sim como processos e formulações naturais, confundindo o natural e o cultural, o material e o histórico, o biológico e o social.

A psicologia tradicional biologicista teve como preocupação central em seus estudos, como já visto anteriormente, as formas de comportamento em diferentes estágios de

³⁹ Alexei Nicolaievich Leontiev, nascido em 1903, foi um psicólogo soviético que alcançou reconhecimento internacional devido seus estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do psiquismo humano e sua relação com a cultura. Defende a natureza sócio-histórica do psiquismo humano. Fundamenta sua teoria partindo da atividade humana, desta forma, utiliza a teoria marxista do desenvolvimento social para dar embasamento à sua tese. Membro da Academia Soviética de Ciências Pedagógicas, recebeu em 1968 o título de doutor *honoris causa* pela Universidade de Paris. Criou a Faculdade de Psicologia da Universidade de Moscou. É importante ressaltar que Leontiev foi um dos discípulos de Vygotsky, dando prosseguimento aos estudos por ele iniciado. Foram esses estudos que deram origem a Psicologia histórico-cultural. Morreu em 1979.

desenvolvimento, tal postura deforma a visão de processo de aprendizagem na criança uma vez que, nessa teoria, seu desenvolvimento ocorre em etapas, ou seja, suas aquisições são reguladas pela maturação de processos biológicos.

Daí a idéia de a escrita ter sido considerada, por muito tempo, uma habilidade mecânica que aparece na criança com idade média de sete anos, dependendo de sua maturação percepto-motora.

Prosseguindo, Carvalho (2000, p 49) ainda considera que,

[...] as funções psíquicas, tais como a linguagem e o desenho infantil, o domínio da leitura e da escrita, o desenvolvimento e a representação das operações numéricas ou a formação de conceitos, que são funções complexas por sua natureza e funcionamento, eram estudadas sob a mesma lógica do aparecimento da dentição infantil, da maturação percepto-motora ou das mudanças hormonais na adolescência, aquisições reguladas pela maturação de processos biológicos.

Esta breve consideração se faz importante para evidenciar a diferença fundamental entre a psicologia do desenvolvimento e a psicologia histórico-cultural no que diz respeito ao desenvolvimento do psiquismo da criança. Enquanto a primeira considera o desenvolvimento infantil como um processo lento com mudanças isoladas e graduais de acordo com a maturidade, a segunda encara como um complexo processo histórico, marcado por rupturas e mudanças importantes a partir do momento em que a criança assimila e se apropria dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

A educação e o ensino não “esperam” pela maturação das funções psíquicas, mas estimulam e condicionam o seu desenvolvimento.

Este capítulo pretende mostrar a importância de trabalhar com a criança real, levando em conta suas ações e seu meio, tendo por base a compreensão de desenvolvimento, segundo a psicologia histórico-cultural. Leontiev e Orosvaldo Moura nos ajudam a pensar sobre a atividade da criança e a importância da atividade no seu desenvolvimento.

3.1 Fundamentos da teoria da atividade humana

A discussão sobre a ação da criança é um tema clássico na Psicologia, dessa forma, optei por buscar como referência os estudos psicológicos de Leontiev, discípulo de Vygotsky, cuja ênfase encontra-se na atividade humana.

Estudioso do psiquismo humano, Leontiev desenvolveu estudos experimentais e investigativos que o levaram a defender a natureza sócio-histórica da psique do homem. Leontiev transitava em vários campos cuja problemática envolvesse a intervenção do seu objeto de estudo e a Pedagogia foi um desses campos.

Ao falar sobre a evolução do homem o faz inicialmente situando os estudos de Darwin, elaborador da teoria da evolução segundo a qual o homem é o produto da evolução gradual do mundo animal e tem uma origem animal, ou seja, sua evolução responde às leis biológicas. Diz ainda que Engels, em seus estudos posteriores aos de Darwin, embora sustentasse a idéia de uma origem animal do homem, mostrou que este era completamente distinto de seus antepassados animais e que sua hominização era resultado da vida que levava, numa sociedade organizada na base do trabalho. Esse marco foi importante na história do desenvolvimento humano pois, segundo o autor, [...] *marcou o início de um desenvolvimento*

que, diferentemente do desenvolvimento dos animais, estava e está submetido não a leis biológicas, mas a leis sócio-históricas. (LEONTIEV, s/d, p.280).

Dessa forma, em orientação oposta à teoria de Darwin, a ciência progressista parte da idéia de que o homem é um ser de natureza social, que sua vida desenvolveu-se em sociedade, em meio à cultura criada pela humanidade.

Dentro desse entendimento é de supor que a evolução do homem tenha passado por vários estágios até chegar a ser regida pelas leis sócio-históricas. As mudanças ocorridas em sua organização física até o estágio do aparecimento do biótipo do homem atual o “*Homo sapiens*” que ocorreu há dezenas de milênios, o tornam independente das mudanças biológicas e hereditárias. Para Leontiev (s/d, p.281), *isso significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado.*

Portanto, o autor esclarece que o desenvolvimento do homem passa a ser movido por outras forças diferentes das biológicas, ou seja, o trabalho. É por meio de sua atividade que o homem se adapta à natureza, modificando-a segundo suas necessidades. Enquanto trabalha, vai gerando modificações na natureza, ao mesmo tempo que também se modifica. Suas potencialidades (conhecimento) cristalizam-se em seus produtos marcando um novo grau do desenvolvimento histórico em sua evolução motora; a habilidade de operar com a linguagem, igualmente, o fez progredir na articulação dos sons e do ouvido verbal e em última análise no pensamento, levando-o a atingir níveis complexos de elaboração mental e da própria linguagem. Enfim, essas e outras evidências comprovam, segundo o autor, que as aptidões e caracteres humanos são adquiridos no decurso da vida. O saber e o pensamento de

uma nova geração originam-se da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, s/d, p. 285).⁴⁰

Ao traçar um paralelo entre o desenvolvimento do homem e o desenvolvimento da cultura e da sociedade, o autor faz uma consideração importante sobre a apropriação dos objetos ou dos fenômenos produzidos historicamente. Diz: [...] *é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto.* (LEONTIEV, s/d, p. 286). Em outros termos, o homem deve apropriar-se das operações motoras incorporadas no objeto e não o contrário.

Ao reportar-se ao processo de assimilação e apropriação das conquistas das gerações humanas anteriores ou do saber historicamente acumulado, por parte dos diferentes indivíduos, Leontiev et al. (2003, p. 64) afirma que

Desde o seu nascimento, a criança está rodeada de um mundo objetivo criado pelo homem, ou seja, alimentos, vestuários, simples instrumentos, e a linguagem, as proposições, os conceitos, as idéias, refletidas na linguagem. A criança, inclusive quando entra em relação com os fenômenos naturais, percebe-os já condicionados pelo homem; as roupas protegem-na do frio e a luz artificial dissipa a obscuridade da noite. Pode dizer-se que o desenvolvimento mental da criança se inicia em um mundo humanizado.

Porém, diferentemente do que defenderam muitos teóricos, alguns deles já mencionados neste texto, para Leontiev o desenvolvimento da criança não tem como finalidade adaptar-se a este mundo humanizado, ou como ele mesmo esclarece, [...] *a criança não se adapta ao mundo dos objetos humanos e aos fenômenos que a circundam, mas faz deles seus, apropria-se deles.* (LEONTIEV et al., 2003, p.64).

⁴⁰ Leontiev (s/d, p. 286) afirma que a primeira análise teórica da natureza social do homem foi formulado por Karl Marx, o fundador do socialismo científico.

E então o autor procura diferenciar *adaptação* de *apropriação*. Diz ser, a *adaptação*, biológica uma mudança requerida pelas exigências do meio; já a *apropriação* é um processo que tem como resultado a reprodução pelo indivíduo, de qualidades, capacidades e características humanas de comportamento.

Continuando a falar da criança diz que suas relações com o mundo têm por intermediário a relação dos homens entre si, ou seja, a comunicação. Sem a comunicação não seria possível o desenvolvimento do homem na sociedade. Para aprender uma atividade e desenvolver suas aptidões é necessário que a criança entre em contato com as coisas do mundo por intermédio de outros homens. A esse processo Leontiev denomina educação. Sem a transmissão dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade seria impossível a continuidade do processo histórico. Nas palavras do próprio autor (s/d, p. 291), *[...] o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação*. Quanto à educação, Leontiev afirma que quanto mais progride a humanidade mais complexa é a sua tarefa. A cada etapa nova do desenvolvimento da humanidade ocorrem mudanças nos paradigmas referentes à educação, diferenciando o trabalho do professor, os programas de estudo, os métodos pedagógicos, desenvolvendo-se dessa forma a ciência pedagógica.

Leontiev também afirma que, apesar das conquistas inesgotáveis do desenvolvimento humano, nem todos os homens têm acesso a essas aquisições. Afirma que as desigualdades existentes entre os homens, não são causadas pelas características biológicas naturais, mas as considera produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das relações humanas com as aquisições que encarnam todas as

aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.⁴¹

A desigualdade entre os homens suscita um questionamento por parte de Leontiev (s/d, p. 302): *Mas é um ideal acessível o do desenvolvimento no homem das aptidões humanas?*

Talvez a origem dessa pergunta esteja no preconceito de algumas correntes teóricas sobre o desenvolvimento intelectual do homem. Dizem essas correntes que o desenvolvimento espiritual do homem tem sua origem em si mesmo e em razão disso as aptidões são inatas. Podemos citar, aqui, os fundamentos da Escola Nova que considera como de natureza biológica o desenvolvimento intelectual dos indivíduos dividindo-os, com a ajuda de testes para medir a inteligência, em aptos e não-aptos a desenvolver determinadas atividades. Esse modo de agir próprio das sociedades capitalistas é uma das facetas da divisão de classes.

Em resposta à superação desse preconceito Leontiev afirma que o problema da aquisição da cultura humana não está na aptidão ou na inaptidão das pessoas. O problema está em que cada homem ou povo tenha a possibilidade de andar por caminhos sem entraves. Prosseguindo, o autor considera que

Este fim é acessível. Mas só em condições que permitam libertar os homens do fardo da necessidade material, de suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e trabalho físico, criar um sistema de educação que lhes assegure um desenvolvimento multilateral e harmonioso e que dê a cada um a possibilidade de participar enquanto criador de todas as manifestações da vida humana. (LEONTIEV, s/d, p. 302).

⁴¹ Sobre a desigualdade de classes Leontiev vai referir-se à alienação econômica e cultural, a divisão social do trabalho e a luta ideológica como caminhos para compreendê-la e superá-la. Desenvolver este tema é relevante para o presente trabalho, porém demanda tempo para maiores estudos e aprofundamentos, tornando impossível adentrá-los nesta fase do processo de escrita da dissertação em que o tempo é exíguo.

Essa é a utopia, é por esse caminho que queremos trilhar. Este trabalho, ao enfatizar a importância da *participação da criança na atividade de ensino*, busca contribuir tanto para a escola campo da pesquisa, quanto para a formação de professores, alertando-os sobre a importância de ouvir a criança e, por meio da interação, como aqui sugerida por Leontiev, levá-la a apropriar-se e tornar-se senhora das aquisições da cultura humana, tornando-as parte de si, ao mesmo tempo em que, por sua contribuição, essas aquisições sejam acrescidas de novos valores, novos saberes.

Ao se desenvolver, a criança vai adquirindo diferentes características à medida que se relaciona com o mundo. Dessa forma, seu desenvolvimento passa por estágios que, segundo Leontiev, são determinados pelas condições em que ela vive. Em suas relações com a realidade, desenvolve atividades que podem ser analisadas conforme o modo como as organiza, determinando diretamente o desenvolvimento do seu psiquismo.

É importante aqui perceber a diferença entre a caracterização desses estágios e o desenvolvimento biológico proposto pelos fundamentos da Escola Nova, em que o comportamento da criança era previsto de acordo com sua faixa etária. Na teoria proposta por Leontiev, os estágios de desenvolvimento ocorrem de forma distinta em cada indivíduo, uma vez que dependem diretamente das condições concretas de sua vida.

Feita a diferenciação acima, passa-se a demonstrar as características psicológicas da personalidade da criança nos diversos momentos do seu desenvolvimento, segundo a perspectiva de Leontiev.

No período da idade pré-escolar, a criança tem seus primeiros contatos com o mundo da atividade humana que a rodeia. Nessa fase, os jogos têm importância maior do que a simples manipulação de objetos, pois parte deles permite reproduzir as ações humanas. Por exemplo: imita a mãe na cozinha, o adulto a dirigir o carro, etc.

Nessa fase a criança sente que é dependente do adulto e o aprofundamento da relação entre os dois dá-se na proporção direta das exigências deste, impostas à conduta da criança. É essa relação marcada pelas exigências ou pelos limites que dá valor de motivo à ação da criança.

As relações da criança com os adultos que a cercam ocorrem em dois círculos, sendo o primeiro e mais íntimo, a família (pai, mãe, ou aqueles que ocupam lugar junto a ela) e o segundo, constituído por todas as outras pessoas. Quem mediatiza suas relações são os que fazem parte do primeiro círculo. O educador na educação-infantil entra no pequeno círculo íntimo das suas relações.

A entrada da criança na escola⁴² marca uma nova etapa no seu desenvolvimento. Nessa fase todo o sistema de suas relações vitais passa por nova organização, ampliando seu círculo de relações, segundo nos dá a entender o autor:

[...] doravante as suas obrigações não são apenas para com os pais e o educador; são objetivamente obrigações relativas à sociedade. Da sua realização dependerão o seu lugar na vida, a sua função e o seu papel social e, portanto, como consequência, todo o conteúdo de sua vida futura. (LEONTIEV, s/d, p. 307).

Prosseguindo, o autor considera que a criança já tem consciência de suas obrigações com a escola mesmo antes de frequentá-la. Acentua que as relações íntimas da

⁴² O autor refere-se à escola de Ensino Fundamental.

criança perdem seu papel determinante, pois estas como já vimos, passam a ocorrer num círculo mais vasto. Exemplifica essa afirmação da seguinte forma: ao receber uma nota “dois” na escola, a recriminação do fato é muito diferente daquela que recebia quando estava no jardim de infância. A nota, nessa fase, portanto, é determinante também da mudança nas relações e na comunicação da criança. Por mais que se comporte em sala de aula e se relacione bem com o professor, esse fato não vai mudar sua nota ao ter um exercício corrigido e for constatado um erro, mesmo que se justifique dizendo que não fez de propósito, que não sabia. Ainda, continua o autor, se a criança não cometer mais tal equívoco em exercício posterior e for elogiada pelo professor, esse fato não fará com que a nota “dois” desapareça de seu caderno. A objetividade da apreciação escolar modifica então a lógica interna dessa criança.

Numa terceira fase, a mudança nas relações está marcada pela inserção social do estudante adolescente em seu contexto sociocultural seja por meio de manifestações sociais ou pela mudança dos conteúdos que envolvem a sua atividade escolar. Muda também o lugar que ocupa junto aos adultos com quem convive em família. Seus conhecimentos, suas forças físicas, em muitos momentos colocam-no em pé de igualdade com os adultos. Esse estágio também é marcado pelo desenvolvimento de uma atitude crítica em face das exigências, das maneiras de agir etc., como também, pela necessidade de conhecimentos teóricos buscando conhecer o que existe sobre a realidade que o rodeia.

Nesse ponto, Leontiev atenta para as modificações dos lugares ocupados pelas crianças no sistema das relações sociais, uma vez que são eles que marcam o desenvolvimento, ou seja, o nível atingido num determinado momento, como acima mencionei, porém agora dito nas palavras do próprio autor:

O que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade, tanto exterior como interior. E o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. (LEONTIEV, s/d, p. 310).

Ainda, o autor aponta a educação como tendo um papel primordial no que diz respeito à atividade da criança e sua relação com a realidade, sendo determinante para o desenvolvimento do seu psiquismo e da sua consciência.

É possível reconhecer quando a criança passa de um estágio do desenvolvimento a outro, uma vez que ela muda o tipo de atividade e passa a desenvolver uma outra que é então dominante para ela naquele momento. Por atividade dominante o autor entende ser [...] *aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e as particularidades psicológicas da sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento.* (LEONTIEV, s/d, p. 312).

Com relação à atividade ainda considera a importância do seu conteúdo. Diz que as condições de vida que o indivíduo encontra ao nascer é que vão delimitar o tipo de conteúdo da atividade a ser desenvolvida. Portanto, não é a idade da criança que determina seu estágio de desenvolvimento, mas é o conteúdo de sua atividade, que muda conforme as condições sócio-históricas, que vai promover a passagem de um estágio a outro. São essas condições que irão definir qual a atividade que se torna dominante para a criança em cada etapa do seu desenvolvimento. Ainda sobre o lugar que ocupa socialmente e a mudança de atividade dominante da criança, o autor diz que

[...] no decurso do seu desenvolvimento, o lugar anteriormente ocupado pela criança no mundo das relações humanas que a rodeia é conscientizado por ela como não correspondendo às suas possibilidades. E daí que se esforce por modificá-lo. (LEONTIEV, s/d, p. 313).

Ao ser desafiada, a criança supera suas possibilidades e sua atividade se reorganiza passando para um novo estágio do desenvolvimento da vida psíquica.

Para entender como a criança faz a passagem de uma atividade dominante para outra, é importante saber qual a definição de atividade na concepção do autor:

Por Atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2001, p.68).

Dessa forma, o autor afirma que nem todos os processos podem ser designados como atividade, somente aqueles que satisfazem uma necessidade especial do homem em sua relação com o mundo. Assim, os processos de memorização não são considerados atividade, pois não realizam uma relação autônoma com o mundo e não respondem a uma exigência do indivíduo. Diz ainda que há uma relação particular entre atividade e ação, ou seja, *o motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em atividade.* (LEONTIEV, 2001, p.69). O motivo é fundamental nesse processo, pois parte das necessidades do sujeito, impulsionando-o a agir. Sem o motivo não há ação e, portanto, não há atividade.

Para clarear o conceito, o autor dá exemplos que são de fundamental importância para o entendimento que aqui se deseja. O primeiro exemplo é de um suposto estudante que, para preparar-se para um exame, lê um livro de história. Nessa etapa, o autor afirma que ainda não podemos chamar de atividade esse processo, pois somente após saber-se o que ele (o processo) representa para o próprio sujeito é que vai se definir se de fato este ato de ler é uma atividade. Continuando com a explanação do exemplo, o estudante é comunicado que esse livro não será necessário para o exame. Após essa informação ele poderá reagir de formas diferenciadas: 1.colocar o livro de lado; 2. continuar a leitura; 3. desistir da leitura com

relutância. Nas duas últimas reações, fica evidenciado que o conteúdo do livro foi quem dirigiu o processo de leitura, foi o motivo, ou seja, alguma necessidade especial do estudante fê-lo obter satisfação com o conteúdo lido. Já na primeira reação aqui descrita, o estudante, ao colocar o livro de lado, demonstrou que o conteúdo não era o motivo da leitura e sim a necessidade de ser aprovado no concurso. Neste caso fica claro que a atividade não era a leitura do livro e sim a preparação para o exame, tratando-se apenas de uma ação. Por ação entende-se um processo cujo motivo não coincide com o seu objeto, como visto no exemplo quando o assunto do livro não era o que importava, e sim, a aprovação no concurso.

O segundo exemplo citado pelo autor diz respeito a um hipotético aluno de primeira série que se nega a fazer a lição. Ele adia a realização desta ou se distrai facilmente quando tenta executá-la. As afirmativas de que *irá tirar notas baixas, que é seu dever estudar, que envergonhará seus pais*, não o mobilizam para que ele a realize. Supõe-se que se diga à criança: *Você não sairá para brincar até que tenha feito sua lição*. Admitamos que neste caso a criança passe à realização da lição. O autor analisa este exemplo da seguinte forma: Ter boa nota e fazer os deveres são motivos que existem na consciência da criança, mas não são psicologicamente eficazes. O outro motivo, a permissão para sair para brincar é que foi realmente o propulsor da ação. Feita a distinção entre esses dois motivos, o autor elabora uma proposição:

Chamemos o primeiro tipo de motivo, “motivos apenas compreensíveis” e o segundo tipo, “motivos realmente eficazes”. Mantendo em nossas mentes esta distinção podemos agora apresentar a seguinte proposição: “só motivos compreensíveis” tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividades. (LEONTIEV, 2001, p. 70).

Continuando com o caso hipotético em análise, foi criado um motivo especial para que a criança fizesse sua tarefa, esse motivo criado será necessário por um curto tempo, pois, segundo o autor, logo a criança passará a fazer a tarefa por conta própria, movida por motivos

compreensíveis e posteriormente eficazes, ou seja, faz os deveres para conseguir boas notas. É dessa maneira que nascem novas atividades, ocasionando mudanças de atividade dominante e conseqüentemente a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro.

A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais; ela não apenas obterá a oportunidade de ir brincar, mas também de obter uma boa nota. Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto. (LEONTIEV, 2001, p.70-71).

O motivo, dessa forma, parte do sujeito da atividade, é ele quem impulsiona a ação ou, dito de outra maneira, é necessário que o objetivo da ação pretendida fique claro para o sujeito e que tenha relação com o motivo da atividade da qual ele faz parte. Por outro lado, a não-observância desse processo possibilita que a proposição de um mesmo ato seja percebida de forma diferente pelo sujeito, tenha um outro sentido (LEONTIEV, 2001, p.72). O autor exemplifica: uma criança ao resolver um problema proposto na lição de casa dirige sua ação para responder o problema, mas o propósito dessa ação para a criança poderá ter vários sentidos, dependendo do motivo que impulsiona sua ação: pode ser aprender a matéria, não aborrecer o professor, poder ir brincar. Dessa forma, embora o fim permaneça o mesmo, ou seja, resolver o problema, o sentido da ação, para a criança, em cada caso, poderá ser diferente e sua ação também será psicologicamente diferente.

As características psicológicas presentes numa ação têm relação direta com a função da atividade na qual estão inseridas. Razão esta que justifica os diferentes modos de ação para diferentes momentos da vida da criança. Por exemplo, a linguagem da criança na sala de aula apresenta uma estrutura psicológica diferente da sua linguagem nos jogos, ou na comunicação com seus amigos e seus pais.

Igualmente, a criança se conscientiza e compreende os fenômenos da realidade a partir de sua atividade. Conforme o estágio em que se encontre, suas ações serão impulsionadas pelos motivos dominantes presentes no processo. Dessa forma, um dado episódio terá significados diferentes para a criança, dependendo do estágio em que se encontre.

Ainda, segundo Leontiev (2001, p. 74), um outro grupo de mudanças que é observável no que se refere ao desenvolvimento da criança é o que ocorre no campo das operações, aqui entendido como *o modo de execução de um ato*. As operações dependem das condições em que o sujeito se encontra no momento de realizar a ação. Leontiev propõe como exemplo um determinado sujeito que concebe o objetivo de decorar versos. Nesse caso, sua ação será a memorização, mas as operações realizadas poderão diferir, dependendo das condições em que a ação se realizará: se estiver sentado em sua casa, poderá preferir escrevê-los, em outro lugar, poderá recorrer à repetição dos versos. Portanto, mais precisamente, a operação é determinada por um problema, que requer certo modo de ação.

De certa forma o que caracteriza verdadeiramente a ação da criança é a autonomia para executá-la. Ao ter consciência de que existe formas diferentes de realizá-la, poderá fazer sua escolha.

Ainda em sua teoria, Leontiev afirma que o desenvolvimento das funções psicofisiológicas (sensoriais, mnemônicas, tônicas etc.) mantém uma relação recíproca com o desenvolvimento da atividade, ou seja, uma necessita da outra. Ilustra com mais um exemplo: *[...] uma grande precisão na distinção das gradações de tons é muitas vezes o resultado de*

uma atividade como a de bordar, mas permite, por sua vez, combinar a escolha de cores no bordado, isto é, executar mais perfeitamente esta atividade. (LEONTIEV, s/d, p. 328).

Enfim, as características relacionadas por Serrão (2004), abaixo, demonstram a importância do estudo da teoria da atividade para entender as interações do sujeito com o meio.

- a) a atividade é analisada por vários níveis, diferenciando-se das ações e operações, elementos que a constituem e caracterizam as especificidades de cada atividade desenvolvida pelo indivíduo;
- b) a atividade é composta por necessidades, objetivos, motivos, condições, objeto (conteúdo), ações e operações;
- c) a atividade sempre tem um sentido (pessoal) para o sujeito que a realiza;
- d) a atividade desenvolve-se pelas interações sociais, pelas relações entre adultos e crianças e entre as próprias crianças;
- e) a atividade é eminentemente social e cultural, sendo que seu desenvolvimento promove o processo de interiorização, fundamental para a constituição do ser humano. (SERRÃO, 2004, p.115).

Fica exposto até aqui, a importância da atividade da criança em seu processo de aprendizagem. O próximo item tratará da atividade do professor para ensinar, levando em consideração o modo como a criança aprende tal qual evidenciado nesta primeira parte do capítulo III.

3.2 Atividade de ensino: um elemento fundamental do trabalho pedagógico

Pudemos avaliar na seção anterior a importância da atividade humana no desenvolvimento das funções psicológicas superiores do homem que, para Leontiev, são de natureza sócio-histórica. Avaliemos, agora, um dos elementos estruturantes da aprendizagem escola, a atividade de ensino, ainda pela perspectiva sócio-histórica.

Ao planejar suas aulas, uma das formas do professor expressar suas idéias e propostas curriculares é por meio da *atividade de ensino*, Sacristán (2000, p. 271) afirma: *O processo de expressão das idéias e propostas curriculares através da concretização nas práticas ou atividades escolares é o campo mais diretamente implicado na tarefa profissional dos docentes.*

Dessa forma, a *atividade de ensino* é um dos elementos definidores do contexto da sala de aula, pois irá definir de que forma as interações entre professor / aluno, aluno / aluno, aluno / professor / objeto de conhecimento irão ocorrer.

Ao falar da *atividade de ensino*, Serrão (2004, p. 125) afirma ser o ensino uma particular “atividade humana”. As atividades realizadas pelos professores orientam-se por pressupostos filosóficos, psicológicos e didáticos que darão fundamentos às ações realizadas na sala de aula. É importante uma revisão constante desses fundamentos por meio da formação continuada, cursos diversos e leituras que contribuirão para o planejamento ajudando a selecionar, criar, estruturar ou construir as *atividades de ensino* de forma a envolver aluno e professor numa interação de aprendizagem.

Manoel Oriosvaldo de Moura desenvolve a idéia de *atividade de ensino*, ou, como preferiu denominar em seus estudos, atividade orientadora de ensino, como unidade de formação do aluno e do professor. Os pressupostos desse autor subsidiarão a discussão das idéias desta seção. Moura desenvolve a idéia de atividade orientadora de ensino segundo a perspectiva de que o conhecimento ocorre em terreno interindividual e em atividades que satisfazem as necessidades (MOURA, 2002, p.143).

Moura afirma que as profissões forjam-se no fazer e a profissão de professor não é diferente. É no saber-fazer que o autor fará sua análise com o objetivo de ajudar na realização das ações do professor de modo que o seu principal objeto, o ensino, possa ser cada vez mais aprimorado. É importante que o professor compreenda o ensino como o objeto principal de sua profissão.

Não é qualquer pessoa que seja detentor de conhecimentos que pode ser professor. Para exercer essa profissão é necessário receber uma formação adequada. O autor cita a Didática como um elemento dessa formação, pois é partindo dos pressupostos dessa disciplina que o professor organiza sua ação para desenvolver a atividade de ensino. Ensinar algo a alguém compreende uma ação que visa transformar outra pessoa, ou seja, mudar o seu modo de ser e de agir. O conhecimento adquirido capacita o sujeito a agir de uma determinada forma em seu meio. *Ter a profissão de professor é organizar situações cujos resultados são as modificações dos sujeitos a quem intencionalmente visamos modificar.* (MOURA, 2002, p.144).

O autor enfatiza a importância de o professor organizar o ensino de forma a facilitar a aprendizagem. Para tornar isso possível é preciso ter presentes alguns elementos que são constituintes da atividade de ensinar: a concepção sobre o conhecimento e sua forma de produção e apreensão sobre as finalidades do que se aprende; as concepções políticas; a compreensão da escola como uma realidade complexa.

Ao referir-se ao ensino dos conteúdos, os identifica como sínteses produzidas por certos grupos sociais, que em determinado momento as consideraram relevantes. Dessa forma, considera os conteúdos numa perspectiva histórica-social:

O professor, ao lidar com um conteúdo específico lida com a história dos conceitos que deverá veicular em sala de aula. Ele, assim, identifica-se com o conteúdo que deverá ensinar, é professor de um conteúdo específico que tem uma história. Esta é a história do desenvolvimento da humanidade. Ao lidar dessa maneira com o conteúdo que deverá ensinar, ele adquire uma compreensão do modo como os conhecimentos são produzidos historicamente. (MOURA, 2002, p.149).

Sobre a atividade educativa diz que esta tem por objetivo ensinar e que vem ao encontro da necessidade do aluno de aprender. Na ação de aprender, o sujeito parte de conhecimentos anteriormente adquiridos para a construção de novos significados. O aprendizado se dá a partir de situações-problema geradoras de conflitos que são solucionados com a aquisição de novos conhecimentos que servirão de aporte para a resolução de novos problemas. Esse processo ocorre pela interação entre sujeitos e entre sujeitos e objetos para que se estabeleça a necessidade do novo conhecimento.

Sem desconsiderar todos os espaços onde os sujeitos estão expostos à experiência da aprendizagem, o autor elege a sala de aula como o lugar onde deva ocorrer a atividade de ensino. Afirma ser papel do professor fazer desse espaço um lugar em que o ensino e as aprendizagens sejam significativos. A escola que considera a sala de aula como um espaço onde se partilha e constrói significados, procura planejar as atividades de ensino dando possibilidades tanto aos professores quanto aos alunos de ampliar, modificar e construir significados.

Cabe ao professor criar situações que possibilitem partilhar significados, uma vez que os sujeitos ao agirem mediados por conteúdos o fazem com base em suas próprias realidades, nas quais estão estabelecidas suas necessidades e motivos. Ao conceituar atividade orientadora de ensino, Moura (2002) afirma que esta se estrutura com base na interação entre sujeitos, mediados por um conteúdo, negociando significados na busca de soluções coletivas para uma situação-problema.

É *atividade orientadora* porque define os elementos essenciais da ação educativa e respeita a dinâmica das interações que nem sempre chegam a resultados esperados pelo professor. Este estabelece os objetivos, define as ações e elege os instrumentos auxiliares de ensino, porém, não detém todo o processo, justamente porque aceita que os sujeitos em interação partilhem significados que se modificam diante do objeto de conhecimento em discussão.(MOURA, 2002, p.155).

Ainda considera mediante a interpretação que faz do conceito de atividade desenvolvido por Leontiev, que o professor

[...] parte de uma necessidade, que para ser realizada, estabelece objetivos, desencadeia ações, elege instrumentos e por fim avalia. Portanto, a atividade orientadora de ensino tem uma necessidade: ensinar; tem ações: define o modo e os procedimentos de ação; elege instrumentos auxiliares de ensino: os recursos adequados e finalmente os processos de análise e síntese: momentos de avaliação para quem ensina e quem aprende, durante o processo. (MOURA, 2002, p.155).

Ao se referir aos sujeitos na atividade de ensino, Moura enfatiza a importância da intencionalidade, que está sempre presente nessa atividade e indica as concepções de quem a propõe. Um segundo elemento diz respeito à construção coletiva, ou seja, a unidade de ensino como a unidade de concretização do projeto pedagógico deve ser fruto de um objetivo definido pela coletividade. O elemento que define a atividade é o objetivo educacional.

Quanto ao objeto da atividade, ou seja, o ensino, o autor chama a atenção para o fato de que nem todo objeto de ensino é de aprendizagem. Para que o seja, faz-se mister que se caracterize como uma necessidade dos sujeitos que aprendem, caso contrário, o que deveria ser *uma atividade* passa a ser uma *simples tarefa*, afastando as ações dos sujeitos dos motivos de realizá-las: *Dar atenção aos desejos dos alunos significa colocá-los em sintonia com a necessidade que desencadeia a busca de conhecimento que deverá satisfazer a um motivo de aprendizagem.* (MOURA, 2002, p.175).

Nesse ponto o autor mostra que tal atitude não significa que os alunos devam definir os objetivos de ensino, mas que é preciso atenção aos objetivos de sua comunidade de aprendizagem.

Para o autor os conteúdos escolares não deveriam ser o único fim da atividade de ensino, pois é papel da escola desenvolver nos sujeitos uma formação plena, em que se incluam a ética e o desenvolvimento da autonomia. Ter competência para resolver situações–problemas que enfrentam no dia-a-dia é fundamental na educação dos sujeitos.

Quanto às ações e operações na atividade, às estratégias de ensino, ou dito de outro modo, ao como ensinar, exige escolhas, definição de ações em busca de um melhor aprendizado. O conteúdo pode ser um importante ponto de partida para definir como organizar o ensino. Por ser histórico, o conteúdo é específico e requer ações educativas diferenciadas.

Se a concepção de aprendizagem for a de que os sujeitos aprendem apenas por definição de conceitos, pode-se manter as mesmas ações educativas para as diferentes disciplinas, mas, se acreditarmos nos princípios sociointeracionistas, temos como consequência a necessidade de organizarmos as ações pedagógicas de maneira que os sujeitos interajam entre si e com objeto de conhecimento. (MOURA, 2002, p.159).

Por fim, ao falar da aprendizagem como resultado da atividade de ensino, o autor argumenta que esse processo possibilita aos sujeitos agirem como solucionadores de problemas: definindo ações, escolhendo dados e fazendo uso de ferramentas adequadas para tal. Coloca o formar e o informar num mesmo patamar, ou seja, os conteúdos e os modos de lidar com eles formam ações integradas nos sujeitos que ao agirem, modificam e se modificam, ensinam e aprendem.

3.3 Algumas categorias sob o enfoque da Escola Nova e da Teoria da Atividade

O quadro aqui apresentado tem por objetivo confrontar algumas idéias que fundamentaram a Escola Nova e a Teoria da Atividade. Para tanto, foi realizada uma síntese dos capítulos II e III dando enfoque a categorias que são objetos de interesse deste trabalho.

Busco esclarecer não ter sido meu objetivo estudar a Teoria da Atividade em toda a sua complexidade. As idéias contidas no capítulo III e agora, sintetizados neste quadro foram apresentadas como contraponto as idéias da Escola Nova, dando mostras da importância da cultura e da história social em nossas vidas.

Tabela 3 - Análise Comparativa de Algumas Categorias

Categorias	Escola Nova	Teoria da Atividade
Criança	<ul style="list-style-type: none"> - considerada como um ser em desenvolvimento; tendo por base o conhecimento biológico; - ocupa o papel central da educação (regulação); - deve ser motivo de estudo no laboratório, no lar, nas ruas, em seus jogos, fantasias e em todas as circunstâncias possíveis. 	<ul style="list-style-type: none"> - considerada como um ser histórico-social; - considerada como um ser em desenvolvimento; - incorpora as características humanas ao apropriar-se do conhecimento produzido historicamente pelas gerações precedentes.
Desenvolvimento	<ul style="list-style-type: none"> - ocorre em etapas, de acordo com a idade e a maturação biológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - ocorre constantemente no homem, sua evolução depende da relação que estabelece com o meio social em que vive; - a linguagem (comunicação) é condição necessária para o desenvolvimento do homem na sociedade.
Conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> - os homens são diferentes quanto a capacidade cognitiva e essas diferenças devem ser aceitas como naturais; - as aptidões e os caracteres especificamente humanos são transmitidos por hereditariedade biológica. 	<ul style="list-style-type: none"> - o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes; - as aptidões e caracteres humanos são adquiridos no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.
Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - é baseado em fatos e experiências e resulta de observações pessoais às “aulas-visitadas” propostas pelos professores; - a prática precede a teoria; - tem como base a atividade da criança, supõe a estreita associação possível do estudo intelectual com o desempenho nos exercícios e nos trabalhos manuais diversos; - está diretamente relacionado aos interesses das crianças, que são definidos por grupos de idades. 	<ul style="list-style-type: none"> - tem por finalidade promover nas crianças a compreensão dos problemas que investigam; - favorecer a interpretação da realidade e do antidogmatismo; - manter um vínculo relacional com as diversas ciências; - promover na criança a apropriação do conhecimento produzido pela humanidade; - levar em consideração o interesse da criança que por sua vez está relacionado com os seus motivos para aprender; - desenvolver o ser humano.
Professor	<ul style="list-style-type: none"> - oferece exercícios atraentes e práticos as crianças; - respeita o ritmo de trabalho de sua sala de aula e de cada criança; - busca cumprir os objetivos educacionais previamente determinados; - orienta o ensino partindo do conhecido para o desconhecido, do particular para o geral, do concreto para o abstrato; - ensina os conteúdos que são determinados de acordo com a faixa etária das crianças; - utiliza estratégias como passeios e visitas com o objetivo de reproduzir as situações reais da vida; - mantém a mesma ação educativa para as diversas disciplinas, não levando em conta a interação do sujeito com o objeto de ensino, uma vez que ignora a construção histórico-social. 	<ul style="list-style-type: none"> - desencadeia uma ação intencional e visa uma transformação em quem participa do processo de aprendizagem; - conhecedor de como se produz conhecimento – leva em conta a história do conhecimento; - busca apreender as finalidades do aprender (por que se aprende?); - busca conhecer as concepções políticas que estão implícitas na ação de educar; - identifica a escola como uma realidade complexa; - tem consciência de que o conteúdo não é neutro; - considera os conteúdos da aprendizagem numa perspectiva histórico-social, levando em consideração a história dos conceitos.

Tabela 3 - Análise Comparativa de Algumas Categorias

Categorias	Escola Nova	Teoria da Atividade
Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - resulta num primeiro momento, de um trabalho individual e investigativo (método científico: observação, hipótese, comprovação, lei) seja a partir dos fatos, livros ou jornais; - num segundo momento, em trabalho coletivo, a aprendizagem ocorre devido a síntese ordenada do material recolhido individualmente, mantendo uma lógica comum; - a cultura geral, quando sistematizada, tem como objetivo despertar o interesse da criança para o trabalho (profissão); - o espírito crítico provém da aplicação do método científico nas pesquisas escolares. 	<ul style="list-style-type: none"> - o aluno parte de seus conhecimentos para a construção de novos significados; - cada aprendizagem nova suscita possibilidades de novas situações de aprendizagens; - a aprendizagem se dá a partir de situações-problemas geradoras de conflitos; - o conteúdo deve ter sentido para as crianças; - o processo de aprendizagem ocorre pela interação entre os sujeitos e entre sujeito e objeto; - o trabalho em grupo é estimulado e propicia além da aprendizagem do conteúdo a flexibilidade, o reconhecimento do outro e a compreensão do seu próprio entorno pessoal e cultural.
Atividade	<ul style="list-style-type: none"> - diz respeito ao ato de “fazer” da criança; - suas ações estão motivadas pelos interesses da ação imediata. 	<ul style="list-style-type: none"> - tem sentido para quem a realiza, uma vez que parte dos seus motivos para aprender; - leva a criança a apropriar-se do objeto de estudo; - É constitutiva do ser e constituída pelo ser.
Participação na Atividade de Ensino	<ul style="list-style-type: none"> - nas atividades as crianças têm a possibilidade de escolher entre caminhos que são de antemão indicados pela professora para resolverem seus exercícios. 	<ul style="list-style-type: none"> - as estratégias e a finalidade dos trabalhos realizados em classe, devem ser definidas em concordância com o grupo, dessa forma as crianças participam do planejamento de sua própria aprendizagem.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - a criança é avaliada a partir de suas atividades, ou seja: exercícios, provas, observação das “aulas-visitas” e testes, sendo que merece destaque, o teste ABC, que classificava os alunos de acordo com suas aptidões definindo a formação das turmas da forma mais homogênea possível, ou, em outras palavras, em aptos e não aptos. 	<ul style="list-style-type: none"> - considera a história da criança conseqüentemente a bagagem cultural que traz consigo; - valoriza suas estratégias de aprendizagem e sua disposição para tal; - é condição fundamental, o processo de apropriação dos conceitos, pois é a partir dele que a criança vai adquirindo liberdade para determinar suas ações.

Fonte: Elaboração da autora

IV

PENSAR O PASSADO PARA RECRIAR O PRESENTE: AS MARCAS DA TRAJETÓRIA DE PROFESSORA

*“Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo...
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou...
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma”...*

Fernando Pessoa

Desde que o Projeto PIAP iniciou o trabalho de pesquisa e extensão na Escola do Porto, conforme expus no capítulo I, a partir de 2000, as crianças tiveram, em dois momentos, a oportunidade de serem ouvidas sobre temas distintos. Num primeiro momento expuseram o que pensam do tempo e do espaço de brincar na escola, sendo que suas manifestações podem ser lidas na dissertação de Pinto (2003). Num segundo momento Antunes (2004) ouviu as crianças sobre participação na escola. O resultado de ambas as pesquisas tem servido de pano de fundo para o trabalho com o corpo docente e demais membros da comunidade escolar. O professor, no entanto, ainda não havia se manifestado sobre sua forma de ação em sala de aula tendo ou não por fundamento os pressupostos teóricos do projeto PIAP, sobre os quais se apóiam os temas em estudo das Paradas Pedagógicas⁴³. Este trabalho procurou ouvir o professor com o intuito de buscar compreender sua interpretação acerca da *participação da criança na atividade de ensino*.

⁴³ Momentos de Formação Continuada realizados pelos professores da UFSC que coordenam o projeto PIAP. Participam desses encontros os professores de 1ª a 4ª série do período vespertino da Escola do Porto, conforme já mencionei aqui.

Poder contar com as três professoras⁴⁴ que fizeram parte do Projeto PIAP desde seu início foi um privilégio. Falar de participação deste lugar significa dar sentido a tudo o que tem sido estudado, debatido e avaliado nas Paradas Pedagógicas. É momento de tentar conectar a teoria com a prática, mostrando o que já foi possível fazer e analisar o que ainda está por fazer para que tenhamos uma escola que promova uma prática pedagógica participativa, conforme as diretrizes do projeto PIAP.

4.1 As professoras falam de sua trajetória escolar

Ouvir a história escolar das professoras, sujeitos desta pesquisa, foi importante uma vez que ao optar por uma abordagem histórico-cultural, não se pode ficar indiferente ao vivido por elas. Buscar compreender a prática dessas professoras em sala de aula requer respeitar o movimento histórico vivido por cada uma. Há momentos do discurso em que as falas se igualam, embora os relatos tenham se efetuado separadamente, por marcarem uma época – a década de 1980 – em que ocorreu a formação para o Magistério segundo as diretrizes definidas para a educação na época. Entendemos então ser o pensamento dessas professoras em grande parte fruto de uma época, aliás, ainda fortemente marcada pelo processo ditatorial, embora já em fase de abertura, sob pressão dos movimentos sociais. Convém aqui salientar que a ditadura, no Brasil, deixou marcas profundas nas instituições sociais, notadamente na educação.

Há outros momentos em que a emoção se deixou extravasar, ficando evidente na entonação de voz, nos gestos, no olhar, fato este difícil de ser identificado quando essas falas se transformam em palavras editadas, como aqui se faz.

⁴⁴ Conforme expus no capítulo I, foram três as professoras escolhidas para participar desta pesquisa.

Por falar de um mesmo lugar, ou seja, a sala de aula, a compreensão do campo foi facilitada. É o que nos mostra Jobim e Souza (1994, p.134), citando dois autores de importância nas teorias dialógicas:

Quando os interlocutores têm um conhecimento suficiente do assunto, a fala abreviada e as frases exclusivamente predicativas constituem o diálogo. Vygotsky e Bakhtin ressaltam que, no diálogo, as expressões faciais, os gestos, o tom das vozes e um conhecimento mútuo do tema, enfim, tudo aquilo que constitui o valor apreciativo que os interlocutores conferem ao tema do referido diálogo é, por assim dizer, parte integrante da compreensão diferenciada do significado das palavras neste diálogo específico.

Antes de transcrever as falas das professoras o que expressam o que pensam sobre a *participação da criança na atividade de ensino*, procedo à sua apresentação. Início com a professora Renata que está há mais tempo trabalhando na Escola do Porto. Dos vinte e um anos dedicados à profissão de professora, dois terços foram nesta escola, ou seja, 14 anos, cargo que assumiu em 1991 como professora efetiva.

Nascida em um município catarinense de colonização alemã, trabalhou em fábrica de tecelagem assim como seus pais e seus oito irmãos. Logo porém descobriu que não era o que queria como profissão iniciando então seu trabalho em sala de aula como catequista ainda quando era estudante do curso de Magistério, período em que se descobriu professora.

Após o curso de Magistério trabalhou como professora de 1ª a 4ª série em escola isolada e como professora de 5ª a 8ª série ministrando as disciplinas de Ensino Religioso, Educação Artística e Preparação para o Trabalho, numa escola pública do Estado.

Começou a frequentar o curso de Pedagogia no ano de 1986 na Univali⁴⁵. Já no final desse curso iniciou uma licenciatura curta em Artes Práticas que era realizada no período de férias, na cidade de Joaçaba. Anos depois fez um curso de especialização em Psicopedagogia. Atualmente com 39 anos é casada e tem uma filha.

Outra professora participante da pesquisa é a professora Sônia, atualmente também com 39 anos. Nascida em Águas Mornas, município da Grande Florianópolis, faz parte de uma numerosa família de dez irmãos. Seus pais já são falecidos. É casada, tem três filhos.

Seu primeiro emprego foi na Fucabem⁴⁶ como bolsista, na época em que cursava o Magistério. Para pagar seus estudos, trabalhou como caixa de restaurante, mas mesmo assim teve que desistir do curso de Pedagogia por falta de condições financeiras. Tendo feito concurso para pleitear uma vaga como professora do Estado no ano de 1990, foi aprovada e efetivada. Seu primeiro ano de trabalho foi no interior de Águas Mornas, num lugarejo chamado Rio dos Porcos. Era uma comunidade com dois núcleos familiares. A professora Sônia morou nessa comunidade durante um ano e deu aula para cinco alunos. Depois dessa experiência, trabalhou como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental numa escola em Florianópolis. Ingressou na Escola do Porto no mês de setembro do ano 2000, completando hoje cinco anos de trabalho nesse estabelecimento de ensino. Cursou Pedagogia à Distância na UDESC⁴⁷, formando-se em 2004.

Finalmente cabe-me apresentar a professora Leila que nasceu no Ribeirão da Ilha, bairro de Florianópolis. Seus pais tiveram pouca oportunidade de estudar, frequentando a

⁴⁵ Universidade do Vale de Itajaí.

⁴⁶ Fundação Catarinense de Bem Estar do Menor

⁴⁷ Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina.

escola somente até a 4ª série, mas sempre incentivaram os filhos a estudar. Tem dois irmãos. Atualmente está com 36 anos, é casada e tem um filho.

Quanto à sua vida profissional, iniciou a trabalhar a convite como bolsista numa creche no último ano do Curso de Magistério. Completando 18 anos, passou a trabalhar como ACT em uma escola pública do Estado, condição esta que se encontra até a presente data. A professora Leila diz que tentou o concurso público para efetivação no magistério estadual, mas não conseguiu passar por causa da baixa titulação. Segundo ela, a concorrência é muito grande e quem tem o curso de Pedagogia acaba conseguindo a vaga mais facilmente. Sua condição financeira, até o momento da entrevista, não lhe permitiu cursar uma faculdade.

Assumi na escola do Porto no ano de 1996, completando nove anos de trabalho nessa escola. A professora confessou estar sempre insegura quanto ao seu retorno no trabalho a cada ano, pois só é chamada quando sobram vagas.

Após essa breve apresentação e partindo de seus relatos passo à transcrição e análise dos relatos das trajetórias escolares⁴⁸ das professoras, cujas falas estruturam-se basicamente em torno dessas três questões: como a profissão de Magistério surgiu na vida dessas pessoas? Como se constituíram suas experiências no tempo e espaço escolares? O que têm essas três professoras em comum?

Originárias de pequenos lugarejos, as três professoras tiveram suas primeiras experiências escolares em escolas pequenas frequentadas por pessoas conhecidas da comunidade. Como dizem as próprias professoras:

⁴⁸ As partes do texto em itálico referem-se às falas dos depoentes; os cortes nas falas são indicados por colchetes e uma linha interrompida [...]. Em alguns momentos deste capítulo se misturam, na escrita, as categorias criança e aluno. Esse fato ocorreu devido à necessidade de respeitar o relato das professoras entrevistadas.

Eu estudei numa escola pequena, escola reunida, pequena e ali os professores eram do mesmo lugar que eu morava então a gente sempre tinha contato um com o outro, era conhecido, às vezes era vizinho... (Professora Leila).

Eu estudava com a minha irmã (que era um ano mais nova) e uma prima que era um pouco mais nova e diziam que ela era acelerada. (Professora Renata).

... a gente não é de uma época de castigo do tipo ajoelhar no milho, mas quem não obedecia tinha que ficar fazendo cópia, ia para o diretor, aí o primeiro diretor era o meu primo, aí a gente tinha as obrigações e ele não podia favorecer. (Professora Renata).

Então o professor de matemática quando queria me chamar, ele me chamava de Melo que era o apelido do meu pai. Então, eles sabiam o nome da gente pela família que era tudo conhecido... (Professora Renata).

Eu entrei alfabetizada na escola porque minha mãe era professora. A criança que não sabia era criticada sempre. Havia uma menina que foi aprender mais fácil quando foi aluna da minha mãe. (Professora Sônia).

Ao relatarem sobre seus anos iniciais de escola, equivalente ao atual Ensino Fundamental, procuraram descrever as lembranças e o fizeram de forma tão espontânea que me trouxeram à memória as palavras de João Guimarães Rosa quando dizia: [...] *tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data.*

Sobre a escola, referindo-se ao espaço do prédio, todas as professoras manifestaram estudar em escolas pequenas, não ficando claro se o termo “pequena” referia-se ao tamanho da escola e número de alunos ou se se devesse ao fato de os alunos, em sua maioria, fazerem parte da mesma comunidade e se conhecerem.

Eu estudava numa escola pequena no centro da cidade, hoje ainda está lá, era uma escola pública, mas a diferença era que apesar de ser uma escola pública, ela era tocada por freiras da Divina Providência. Era uma escola pública como uma escola de porte em Florianópolis. Todos os que saíram desta escola pública e vão com bolsa de estudo para uma escola particular, com o nível do Colégio Catarinense, acompanham o ensino com tranqüilidade. (Professora Renata).

A professora Renata foi a única a falar sobre alguns espaços da escola, lembrando de forma especial da cozinha e da merenda, fato este que se repetiu em outros momentos do seu relato:

A escola tinha coleções de livros, enciclopédias então, nós tínhamos acesso. Para mim era prazeroso ler.

[...] passando os limites da escola, tinha uma floresta no fundo onde a turma que aprontava se reunia e dizia que era maravilhoso.

A gente brincava com uma série de coisas próprias da idade como “brincar de pegar”, o esporte era muito incentivado, a gente participava de competições, meus irmãos e meus primos todos tinham medalhas. Nos jogos abertos, todos participavam.

Eu lembro muito da merenda escolar que era feita com muito carinho, pela dona Maria. A cozinha era uma adaptação, essa é uma lembrança que eu tenho bem forte e que a distribuição era feita em cima de uma proteção da caixa do poço, tinha um motor do lado e, ali, era distribuído.

Sobre a sala de aula, falou:

[...] Eu tenho lembranças de como era a carteira, ela era dupla, com tampão de madeira e buraco no centro. Era em uma sala improvisada que hoje é a sala do diretor.

Ao se referir ao material escolar salientou o cuidado que tinha com ele:

[...] na escola eles pediam livros que eram comprados pelos meus pais, inclusive o livro que eu usava outro podia usar depois, mesmo que a gente escrevesse era só apagar e tal e passava de um irmão para outro, de um primo para outro, de um vizinho para outro. O livro era encapado impecavelmente, organizado, o material, a gente tinha cuidado.

Um dado que chamou a atenção é que as três professoras, ao falarem de suas lembranças sobre a escola, lembraram de imediato de suas próprias professoras, como se pode conferir nos depoimentos abaixo:

[...] eu lembro da minha primeira professora, da maneira dela ser. Eu escrevia devagar e a professora apagava e aí isso me influencia no cotidiano de hoje, eu tenho muito cuidado para que isso não aconteça.

[...] de quinta a oitava série muda bastante porque os professores tinham nível superior, para uma escola pública da época isso era importante.

[...] o meu professor era formado em Português e Inglês e ele tinha estudado no Yazigi, então meus irmãos e eu estudamos pelo método do Yazigi, dentro de uma escola pública, gratuitamente.

[...] outra coisa que chamou a atenção foi a professora de Artes, que me encantou porque até então a gente não tinha uma professora de Artes formada, aí no momento que passa a vir a professora recém formada em Educação Artística, ela vem com uma proposta que ela quer quebrar [...] então ela faz a gente escutar música erudita. (Professora Renata).

Na narrativa da professora Renata ficam evidenciados dois aspectos importantes: o primeiro diz respeito à qualidade de ensino na escola pública que a professora procura salientar como presente naquela época, deixando perceptível a diferença da realidade atual em que este fato não é uma ocorrência natural; o segundo ponto refere-se à importância que essa professora dá à formação de nível superior.

Um fato marcante na vida dos sujeitos é sua entrada no mundo da escrita e leitura. No entanto, nem sempre traz boas recordações. Os exercícios se repetem e não têm significação, é isto que evidencia o relato das professoras Sônia e Leila:

[...] eu lembro assim, eu entrei na primeira série já alfabetizada porque minha mãe era professora, eu lembro que eu já escrevia letra cursiva e fui obrigada a fazer todo o

período preparatório, sabe aquelas ondinhas, aqueles tracinhos eu fui obrigada a utilizar a letra script. Eu só fui usar letra de forma, script, caixa alta, agora quando eu fui trabalhar com a primeira série. Eu nunca suportei porque eu fui obrigada a fazer aquilo.

[...] a minha professora era alemã daquelas que falavam com os erres arrastados. Ela alfabetizou pelo Caminho Suave⁴⁹. A criança que não sabia era sempre criticada. Na segunda série foi uma senhora com um jeito bem marcante... Ao mesmo tempo que ensinava ela era carinhosa com as crianças. Na terceira e na quarta série eram professoras que faziam a gente copiar do livro e da quinta a oitava série foi tudo baseado em livros, mais na cópia, na repetição, na decoreba. Eu tenho nota máxima em Português, fazendo análise sintática, mas não sei o que é um adjunto verbal, um adjunto nominal... nunca produzimos textos, não havia uma interpretação, era só achar o pedacinho. (Professora Sônia).

Eu lembro de todos os professores que tive de 1ª a 4ª série. Na 1ª série era uma professora calma, a maneira de ela passar o conteúdo era uma maneira fácil da criança compreender. Aliás, todas as professoras assim, de uma maneira muito tradicional. Hoje a gente tenta tirar um pouco, hoje eu passo para o tradicional quando eu vejo que está necessitando, que vai dar certo, daí a gente até vai por aí. (Professora Leila).

Quando pergunto qual o sentido de tradicional para esta professora ela responde: *A silabação, aquela repetição.*

Embora critique a silabação e diga ser esta uma prática tradicional, que a seu ver não parece ser o melhor método de ensino, a professora Leila, ao referir-se a um jeito de suas

⁴⁹ Cartilha muito usada no período em várias escolas do país.

professoras darem aulas, diz ter achado bom, tanto que repete hoje em sua prática. E explica quando e como isso ocorre:

[...] às vezes quando eu me deparo com criança com muita dificuldade de aprendizagem eu trabalho silabação: ba, be, bi, bo, bu, ca, co, cu, eu trabalho dentro disso aí porque eu consigo alfabetizar aquela criança que não está conseguindo de outro modo. É alguma coisa que eu peguei de quando eu estudava.

Ainda falando sobre seus professores,

A única professora que eu peguei que era mais rígida era a da 4ª série, ela era do tempo de dar castigo, dar com a régua na mão da criança e hoje se for fazer isso né, meu Deus, não pode nem tocar um dedinho. O professor era a figura vista assim, como lá em cima. Hoje não, hoje o professor é igual e antigamente não, o professor era visto como uma figura, um patamar bem mais alto do que a própria criança ou aluno. (Professora Leila).

Em vários momentos do relato das professoras aparece a autoridade do professor como um fator relevante em suas trajetórias escolares. Essa autoridade expressa nos métodos e os próprios métodos de ensinar, como nos revelam as falas, leva a concluir que as escolas as quais as professoras freqüentaram fundamentavam-se no pensamento pedagógico tradicional em cujos princípios o professor tem uma posição central e a escola é considerada um lugar de transmissão do conhecimento que se faz em sentido vertical, isto é, do mestre para o aluno. Nesse modelo de escola a participação da criança na atividade não existe, o aluno é passivo e se limita a reproduzir o que dizem seus professores. Lourenço Filho ratifica o exposto:

Na escola tradicional, o trabalho dos alunos se caracteriza por uma atitude de receptividade ou absoluta passividade: um professor que falava e discípulos que

deveriam ouvir em silêncio, imóveis e de braços cruzados. [...]

Ao se referir à aprendizagem das crianças afirma:

O ideal seria a reprodução automática sem qualquer variação ou sem que permitisse a expressão de possíveis diferenças individuais. (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 233).

Ao refletir sobre diferenças individuais veio-me à mente alguns relatos das professoras em que se manifestam da seguinte forma:

O professor de Matemática conhecia o nome da gente pela família que era tudo conhecido, aí fazia brincadeiras em classe dizendo assim: Ah, Joaquim, se você não fizer isso eu chamo a Jainara para casar a filha dela contigo e a Jainara era mãe das meninas que eram negras. (Professora Renata).

Havia uma menina negra que sofreu muito preconceito, foi aprender a ler mais fácil quando foi aluna da minha mãe”.

Uma vez a minha professora me chamou de burra porque eu não conseguia desenhar direito, mas a minha mão era torta.

Lá na escola (referindo-se à escola em que estudou) eles criaram uma classe especial, era uma salinha de madeira. Quando chegava na quarta série, as crianças que não sabiam ler iam para essa sala e muitas vezes ficavam repetindo...repetindo... (Professora Sônia).

O que passou ensina é o que demonstram as professoras que aqui relatam suas experiências e vivências. A forma como descreveram a situação do racismo e a discriminação

com os alunos que, segundo seus professores, não aprendiam, aparentou indignação ao que lhes parecia uma atitude natural na época, conforme evidencia a professora Renata:

Para nós era uma brincadeira que não incomodava, que não fazia diferença e que a gente não se dava conta disso, que era racismo... (Professora Renata).

Pode-se perceber neste exemplo o modo como a discriminação e o preconceito foram sendo naturalizados por intermédio da aprendizagem, seja na escola ou fora dela. Isto ajuda a compreender o quanto as mudanças sobre a forma de ver a criança exigem uma reformulação interna dos professores, seus valores e formas de pensar. Os processos de formação que levam à mudança de mentalidade, o aparecimento de uma nova consciência são provocados por uma dinâmica de seus processos históricos, cujas influências ultrapassam o espaço escolar.

4.1.1 A escolha do Magistério como profissão e os caminhos da formação

A princípio percebo a dificuldade de transcrever as narrativas orais das histórias de formação das professoras uma vez que, por revelarem suas influências e lutas, estão repletas de emoções que comigo foram compartilhadas.

Momentos de tristeza e alegria difíceis de serem colocados no papel, demonstram como suas experiências se potencializaram nas pessoas e, conseqüentemente, nos profissionais que hoje são.

Os embates políticos deflagrados à época de formação das professoras, deixavam-se entrever nas suas falas, como também a própria luta política pela conquista de um espaço mostrando que suas vidas também são marcadas pela história social do seu tempo. Seus relatos demonstram que os processos de formação não passam somente pelo plano acadêmico, mas que as condições de vida e oportunidades também definem que tipo de profissional cada um será. Especificamente o ano de 1986 foi apontado pelas professoras como marco, em suas vidas, em alguns casos como término do Magistério e em outros como ingresso na Universidade. E isso representou uma ruptura na vida familiar que vinham levando, quer pela saída de casa, quer pelo embate de idéias com os familiares, pela conquista da autonomia, da independência:

Em Águas Mornas onde eu estudei até a 8ª série não tinha 2º grau, só tinha Magistério na Palhoça e como eu queria magistério, então eu fui pra lá [...] No primeiro ano eu apanhei, era núcleo comum⁵⁰. (Professora Sônia).

Eu fiz o meu 2º grau lá em Brusque, numa escola particular porque meu pai ganhou uma bolsa de estudos. Era uma escola da igreja luterana, era evangélica [...] eu comecei o primeiro ano de manhã (exigência do pai estudar durante o dia) e lá pelas tantas eu tinha que decidir o que eu ia fazer, porque era um ano de ensino comum, bem forte, muito forte, tive que estudar muito, como eu nunca tinha estudado. Daí a gente optava, ou Contábeis ou Magistério [...] O Magistério só tinha à noite e chocava com as idéias do meu pai, mas não tinha Física nem Química e eu não tinha notas muito boas nessas matérias [...] Aí começou uma batalha com meu pai, eu já não queria Física e Química, então eu vou ser professora. (Professora Renata).

⁵⁰ Termo inserido na lei 5692/71 que tinha como finalidade fixar diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Tal lei definia que os currículos de ensino teriam, obrigatoriamente, um núcleo comum em âmbito nacional e uma parte diversificada que atenderia as peculiaridades locais.

Eu também fiz o Magistério no Getúlio Vargas (referindo-se ao local em que estudei de 5ª a 8ª série) e depois do Magistério eu fiz o Adicional da Educação Infantil e depois eu tentei duas vezes faculdade e não consegui [...] e o tempo foi passando e até hoje eu estou assim, pra pagar a gente não tem condição pra estar pagando essas faculdades muito caras. (Professora Leila).

Conforme expressões das professoras que revelam vocabulário comum, relacionadas às políticas educacionais da época de sua formação, como: o primeiro ano de núcleo comum, a denominação de “Magistério” para o curso de habilitação de professores, a escolha do curso após o primeiro ano, fica claro que a política de formação dessas professoras foi fundamentada na lei 5.692/71 pela qual a escola normal que formava os professores primários passou a ser uma das habilitações profissionais do 2º grau, passando a denominar-se Curso de Magistério.

Como é também intenção deste trabalho perceber como a escolarização das professoras determina sua prática, optei por analisar o período de formação somente com base em suas narrativas, pois na história da formação dos professores nem sempre o discurso das agências formadoras define a sua ação concreta. Dessa forma, ao historicizar as práticas de formação devemos atentar para o que expõe Lelis, referindo-se às políticas das agências formadoras em face das sucessivas mudanças nas leis educacionais:

[...] Muitas acomodações foram feitas no processo de assimilação, pelos meios educacionais, das propostas originalmente formuladas. Na maioria das vezes, elas serviram para modificar o discurso do professor, mas não a sua ação concreta, gerando a descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação da prática pedagógica. (LELIS, 1989, p.46).

Sem me ater, portanto, aos eixos norteadores da legislação vigente à época, passarei a mostrar os aspectos da formação que elas apontam como os mais significativos.

Sobre a escolha da profissão, todas dizem ter sofrido influência de familiares:

Resolvi ser professora por causa da minha irmã. Ela é professora também e eu sempre gostei de criança, não de trabalhar porque eu nunca tinha trabalhado, mas eu gostei sempre de estar com criança, daí ela era professora e sugeriu que eu também fosse.
(Professora Leila).

O desejo de minha mãe é que ela queria uma filha que fosse professora.
(Professora Renata).

Lá em casa somos em quatro professores, cinco com a minha mãe; minha mãe, eu, a minha irmã, tenho um irmão que trabalha em séries iniciais e não larga por nada e uma irmã mais velha que já é aposentada. Todos trabalham em séries iniciais. [...] Eu me espelho muito na minha mãe, ela sempre ensinou muito para a gente. (Professora Sônia).

Historicamente, os cursos de Magistério formavam em sua grande maioria mulheres, evidenciando a maciça presença do gênero feminino nesse nível de ensino e na profissão de professor. O Magistério foi um dos primeiros campos de trabalho socialmente aceito para a mulher: ser professora primária lhe garantiria uma remuneração e, ao mesmo tempo, um certo prestígio social.⁵¹

⁵¹ Para saber mais sobre as questões de gênero no Magistério ler Campos (2002).

É importante considerar que com a aprovação da lei 5.692/71 as disciplinas de ciências exatas foram praticamente eliminadas da grade curricular do curso de Magistério,⁵². Esse fato propiciou, o ingresso de estudantes ao curso de Magistério que, por apresentarem dificuldades na área das exatas, procuraram o curso como uma opção para cumprir a necessidade de completar o 2º grau, ou seja, o atual Ensino Médio. Muitas das vezes esses alunos gostam do curso e acabam seguindo a profissão, como ocorreu com a professora Leila:

Eu fui fazendo, fui fazendo e fui gostando. Veio o estágio das séries iniciais e eu aprendi muito... (Professora Leila).

Na lembrança de cada professor sobre seus processos de aprendizagem no Curso de Magistério a disciplina de Didática acabou se destacando por proporcionar a prática de ensino, ou seja, a relação direta dos futuros professores com os métodos, as técnicas, os planejamentos, os conteúdos, conforme os relatos das professoras.

Vejamos o que disse a professora Renata:

O que ficou mais forte em termos de ensinamento foi a parte de Didática. Por mais que seja assim muito tradicional e a professora muito metódica, ela não se contentava com a informação de um único livro. Ela não se cansava de dizer que tem que pesquisar em muitos livros.

⁵² Conforme deixa entrever o relato da professora Renata, acima, ao se referir à inexistência de Física e Química no Curso de Magistério.

A gente fazia Matemática o “quadro de valor”, o quadro de pregas, o flanelógrafo, e a gente fazia muito material mesmo. Mas tinha também a base didática de cada disciplina. Nós estudamos todas as disciplinas. O que era o conteúdo de primeira a quarta série [...] cada grupo tinha que apresentar, por exemplo: Sobre multiplicação, os passos da multiplicação, como as crianças aprendiam, tinha que saber sobre o desenvolvimento da criança, isso nós estudamos.

Uma das coisas que eu lembro do Magistério é que a professora que nós íamos estagiar, a gente já sabia a série que ia, a gente já estava assistindo aula durante um bom tempo, não tínhamos quase contato com os alunos, era com a professora e a gente ficava no fundo da sala assistindo. [...] a gente tinha que receber o conteúdo da professora e ela dizia: é com isso que vocês vão trabalhar.

O que disse a professora Leila:

Eu aprendi muito no Magistério, muito mesmo, de como lidar com a criança, trabalhar as dificuldades dela. [...] Nas aulas de Matemática a gente aprendia como ensinar dezena, unidade, naquele quadro de pregar utilizando as fichinhas. Eu lembro ainda que a professora ensinava como passar a leitura para a criança: fazer a leitura do professor, depois fazer a leitura silenciosa, a leitura individual por criança e depois, após a leitura, fazer a interpretação do texto oral e tudo aquilo. Tudo isso foi passado no Magistério.

O que ficou mais gravado do Magistério foi a prática do estágio, principalmente essa da professora ter que passar o conteúdo para poder a estagiária continuar trabalhando. O professor estava lá trabalhando normal aí ele te passava: -Olha, eu estou trabalhando este

conteúdo e quero que dê essa continuidade. A gente tinha aquela semana de observação, dava até para conhecer a turminha, os mais bagunceirinhos da turma, os que mais incomodavam, aqueles que mais precisavam ser atendidos até individualmente. Daí a gente montava um planejamento em cima do conteúdo que o professor passava para nós e mostrava para ele o que não estava de acordo ele questionava.

Finalmente, o relato da professora Sônia:

O meu curso de Magistério foi assim: um caderno para jogos infantis (tinha que colocar passo a passo) e ganhava nota pelo caderno. O meu caderno de estágio era muito lindo, eu copiava do livro didático que a professora pedia, o Caminho Suave era um deles... Fizemos o tal quadro de pregas, o flanelógrafo e eu nunca usei na vida, mas ganhei dez, o que contava era a aparência, era a estética e não a essência. Aprendia a somar e a diminuir naquele mesmo modelo que eu já tinha passado a vida inteira fazendo. Era uma escola voltada para o inatismo sabe, só vai despejando. O meu Magistério foi igual ao da coitada da minha geração da década de oitenta.

Os relatos das professoras indicam, por um lado, uma grande preocupação com a forma de ensinar, os métodos, e também com os conteúdos; por outro lado, fica evidente o “desaparecimento” da criança no processo de sua formação. É visível a ênfase dada ao aprendizado do conteúdo sem a preocupação de fazer referência a quem aprende. Mesmo nos períodos de estágio, observava-se a predominância ou a prioridade concedida ao conteúdo. O professor determinava aos estagiários que conteúdos deveriam ser transmitidos e cabia a estes planejá-los tal qual lhes era solicitado, nisso consistia o estágio. Pouco ou quase nada se falava do aluno que seria encontrado naquele momento.

Deixamos claro que não queremos desmerecer a importância dos conteúdos na escola. Snyders (1978, p.309 e 310) afirma que a base e os critérios das pedagogias são determinados pelos conteúdos que apresentam. Para definir sua significação é necessário perceber qual é o seu “saber ensinado”, ou seja, de que forma este saber chega ao aluno, de que forma lhe mostram o mundo.

No relato das professoras esse saber aparentava ser transmitido de forma acrítica e descontextualizada, dizendo de outro modo, sem se importar com quem aprendia e para que aprendia. Conforme nos diz a professora Sônia:

No Magistério o conteúdo que era ensinado era o mesmo que eu já havia aprendido na primeira série. Como é que eu vou fazer a dezena sem nada, sem relacionar à realidade da criança?

Apesar da ênfase dada aos conteúdos, é perceptível também a preocupação com a confecção de material didático na busca de facilitar a transmissão do conhecimento e despertar o interesse do aluno pela atividade de ensino. Possivelmente tal fato tenha relação com as idéias propostas pela Escola Nova pela qual se busca focar o método como fator preponderante para a aprendizagem do aluno. Nos relatos das professoras fica evidente a preocupação com a transmissão do conteúdo, mas também com o modo como este conteúdo deve ser repassado. Essa preocupação, no entanto, não orienta o professor para a investigação do conhecimento biológico e psicológico da criança, sugerido pela Escola Nova. Um pressuposto da Escola Nova é desconsiderado: o conhecimento da técnica não leva em conta o interesse das crianças. Parte-se do princípio segundo o qual a utilização de técnicas adequadas

aos conteúdos propostos garantiria que todas as crianças viessem a aprender, exceto as *mais bagunceirinhos, os que mais incomodavam e que teriam que ser atendidos individualmente*, conforme nos afirmou a professora Leila. Nesse ponto pode-se perceber a influência do tecnicismo⁵³ na formação das professoras entrevistadas.

Essa concepção de formação também revela uma tendência que busca dar valor aos conteúdos e à teoria, não fornecendo ao futuro professor instrumentos para intervenção na dinâmica do cotidiano escolar ou no próprio conhecimento da realidade escolar.

Sobre isto a professora Renata afirma:

O meu estágio do Magistério era dentro do próprio colégio. Por esse motivo aparecem os choques quando eu venho a ser professora da escola pública. Porque lá é tudo muito bonitinho, tudo enfeitadinho, os alunos são todos muito... da professora e aí eu faço parte de uma escola assim e quando vou para a rede pública é um choque tremendo.

Sentimos aí transparecer o dinamismo da vida para o qual dificilmente as teorias estudadas nas salas de formação, desligadas da realidade, iriam dar suporte, ao mesmo tempo em que o futuro professor pudesse se reconhecer no espaço escolar. Muitas das crianças que encontramos nas escolas têm jeitos de ser e de viver que não se enquadram em teorias e esse dado é praticamente ignorado pelas escolas de formação. O espaço real da sala de aula nos faz, na maioria das vezes, entrar em choque com a bagagem de nossos conhecimentos, conforme evidenciou a professora Renata. A própria conduta⁵⁴ das crianças nos faz questionar

⁵³ Tendência que enfatiza aquisição pelo professor de uma tecnologia que pretende garantir ao professor uma ação eficiente. Esse movimento penetra no Brasil na década de 60.

⁵⁴ Quando falo sobre a conduta das crianças, refiro-me aos jeitos de pensar, agir e reagir frente às atividades que lhes são solicitadas.

a respeito de nossos saberes, nos deixando invariavelmente perplexos e sem saber como agir frente às primeiras experiências pedagógicas. Portanto, dominar métodos e técnicas de ensino não tem demonstrado ser suficiente para compreender as relações que se estabelecem no espaço de sala de aula, uma vez que, segundo Lelis (1989, p.45),

O que se assiste nos cursos de formação de professores é a transmissão de normas e regras formalísticas referentes ao planejamento didático, ao processo de avaliação baseado em critérios , aos métodos instrucionais válidos para qualquer conteúdo, disciplina ou grau de ensino.

Retomando a questão da formação das três professoras, importa destacar que somente as professoras Sônia e Renata tiveram acesso ao curso superior. Já a professora Sônia viu-se obrigada a desistir do curso na 5ª fase de Pedagogia pelas dificuldades encontradas para permanecer no curso, tanto de locomoção quanto financeira. Ao se referir à Universidade Federal de Santa Catarina, local onde iniciou sua graduação ela diz:

Eu trabalhava como caixa de restaurante para poder me manter, porque eu acho a federal muito elitista. Não me venha com essa que é escola do povo, que é escola pública e gratuita porque não é. Eu sei o que eu passei e tive que desistir por falta de condições. O curso de Pedagogia só tinha à tarde e ninguém consegue sobreviver só com a metade do salário. Eu trabalhava direto sábado e domingo pra poder pagar as tardes em que eu estudava durante a semana.

Já a professora Renata afirma que só pensou em fazer o vestibular algum tempo depois de haver terminado o Magistério. Entre o espaço de formação do 2º grau, atual ensino médio e seu ingresso no curso superior, ela falou de alguns acontecimentos que se tornaram marcantes para sua vida profissional. Um deles refere-se ao trabalho numa empresa de tecelagem, fato comum entre as jovens que moravam em sua localidade. Sobre esse trabalho ela diz:

Aí eu trabalho dois, três meses nessa empresa. Não dá certo, eu não consigo ser metódica para estar todo o dia ali fazendo a mesma coisa.

Outro fato marcante foi sua atividade catequética. E então afirma que foi somente como professora de catequese que se descobriu professora. Ao relatar essa experiência, fala emocionada:

Eu tenho uma recordação muito forte no momento em que eu descobri que estava gostando daquilo, como catequista. Era muito bom, eu era catequista dos pequenos. Eu comecei dando catequese para a 1ª série e tinha um livrinho de Educação Religiosa que as crianças compravam, mas as crianças ainda não liam. Então tinha uma frase assim: agradeço meu Deus pelas árvores. Naquele dia eu teria que ser criativa durante uma hora falando sobre as árvores e falando sobre Deus.

A professora fala de um seminarista que coordenava a catequese como seu grande mestre:

Ele me questionava porque eu não saía da sala de aula. Um dia eu fui dar uma aula sobre a natureza, ele falou: então vamos ver a natureza. Ele me pegou pela mão e pegamos a turma que eram em média umas doze crianças e nós fomos até uma florestinha que havia ali perto. Tinha muitas árvores, então fomos ouvindo a natureza. E a gente ia caminhando, parava e ouvia um som da água ao longe, tinha outro barulho que já era um barulho do homem. Então ali que começou e fez toda a diferença. Eu tive esta influência muito forte.

Depois, a professora relatou sua experiência como professora numa escola multisseriada e em outra escola que era seriada. Na primeira escola trabalhava de 1ª a 4ª série em uma só sala e na segunda escola trabalhou com 2ª série; no ano seguinte com 3ª e 4ª séries e depois passou a exercer seu trabalho como professora de Religião, Artes e Preparação para o Trabalho com os alunos de 5ª a 8ª série. Relata como fato interessante nessa segunda escola:

Lá, a gente que fazia o cardápio, a merenda. Nós tínhamos uma merendeira muito boa, a gente tinha horta escolar....

Falou também sobre a importância dos encontros de formação continuada realizados pela coordenação da UCRE:⁵⁵

As escolas recebiam professores da rede e nós trocávamos experiências e exemplos. Nós víamos com a prática.

Ao enfatizar a influência do seminarista e das aulas de catequese em sua profissão, a professora Renata evidencia que a formação de professores não se dá somente nos espaços escolares e acadêmicos, mas também em outros espaços, no caso aqui a igreja, e em muitos outros mais. São situações e realidades vivenciadas que passam a fazer parte da formação do sujeito-professor.

Ao citar as aulas externas da catequese bem como as trocas de experiências da formação continuada, a professora revela a importância que atribui para o “aprender-fazendo”

⁵⁵ Unidade de Coordenação Regional de Educação.

como bem salienta Lourenço Filho (2002, p.233), ao definir a escola ativa. Diz a professora que nela *os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo.*

Ao falar sobre sua formação no curso superior que realizou na Univali em 1986, relatou suas lutas com a locomoção e o acúmulo de trabalho uma vez que já lecionava em outras escolas.

Quando lhe perguntei se valeu a pena tanto sacrifício, respondeu sem pestanejar: *Muito, a primeira diferença que fez este curso na minha vida, foi na oratória.*

Diz que com a ajuda de professores e amigas, acabou perdendo o sotaque regional que a levava a pronunciar palavras com dois erres, como por exemplo “arreia” para areia, ou o inverso como “cachoro” para cachorro. Fala da importância do professor de Português que incentivou os alunos na escrita e na oratória.

Eu faço muito...muito...exercício de escrita. Isso é importantíssimo.

Diz que uma professora de Psicologia a marcou muito ao falar das relações interpessoais e fazer da disciplina uma terapia em grupo fato este que procurou usar com seus alunos nas classes em que trabalhava.

Eu lia muito pra sala de aula, pra modificar um pouco as minhas aulas e eu fazia terapia com meus alunos, nesse sentido, de fazer atividade, de enfrentar, sentarem em grupo [...].

No mais, o curso foi caracterizado como fraco pela professora: *muito resumo, a gente fazia muito resumo. Não tinha nada diferente. Os textos falavam em diversidade, em modificação da prática, da metodologia, mas nunca se fazia isso [...]*.

O desabafo mostra uma realidade aqui já citada e criticada por Lelis (1989), qual seja, a ênfase dada à teoria sem preocupação de articulá-la à prática educacional. No caso da professora, os textos falavam de mudanças, mas faltava ao futuro professor discutir formas de intervenção para o dia-a-dia da sala de aula.

4.2 A Escola do Porto e a participação da criança como utopia: modos de praticar a atividade de ensino

A professora Renata, por estar mais tempo na Escola do Porto, acompanhou grande parte da história da existência desse estabelecimento de ensino, desde a instalação precária até a passagem para o prédio onde funciona a escola atualmente.

As salas de aula não tinham boas condições porque o prédio da escola não era nem de tijolo nem de madeira, era amianto. Era um calorão tremendo [...] Tem treze anos que estou na escola, é muito tempo. (Professora Renata).

A professora Leila em relação ao início de sua prática na Escola do Porto comenta:

Eu comecei quando a escola funcionava naquele Conselho Comunitário que tem lá, a turminha era lá porque a escola ainda estava em reforma [...] Eu comecei com uma turminha de quatro anos.

Na data da entrevista a professora Leila havia terminado suas atividades com alunos da 1ª série e não sabia se retornaria para trabalhar nesta escola no ano letivo seguinte, uma vez que sua condição de ACT não lhe permitia essa certeza.

Agora esse ano... Sempre é aquela espera, é muito ruim [...]. Eu até me retraio um pouco porque tem o pessoal efetivo e no caso eu sou ACT, então no final do ano eles estão decidindo pelo horário do ano seguinte [...] e eu, por não saber se vou estar ali dentro acho que não posso estar me colocando muito no que deve e não deve ser feito pela escola.
(Professora Leila).

A professora Sônia é a que está menos tempo na Escola do Porto, conforme ela relata: *eu cheguei no ano de 2000 [...] mais perdida do que cego em tiroteio, os alunos se aproveitavam, não tinham entendido ainda a questão de uma pessoa diferente. Quando eu cheguei, faltavam dois meses para terminar as aulas [...] e eu peguei uma 3ª série já no final de setembro.* (Professora Sônia).

Das três professoras, a única que não era efetiva era a professora Leila. As três já haviam trabalhado em outras escolas antes do ingresso na Escola do Porto.

4.2.1 Momentos de interlocuções: o que dizem as professoras sobre a sua participação nas atividades de planejamento

O modo como planejam as atividades de ensino foi um forte referencial de suas práticas em sala de aula.

As três professoras referiram-se a um planejamento anual que é reavaliado a cada ano e que fica com a diretora da escola. Segundo elas, o planejamento é feito por série, ou seja, cada professora discute com a colega que dá aula na mesma série, dessa forma, a análise é sempre horizontal. Portanto, limita-se aos conteúdos destinados aos pré-requisitos necessários para que a criança vá para a série seguinte.

As diretrizes do planejamento anual, antes da Formação Continuada proposta pelo PIAP, eram dadas pela Secretaria da Educação e já vinham praticamente prontas, sendo desnecessária a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nas palavras das professoras:

Vinha basicamente rascunhado, as diretrizes vinham ali. Então a gente sentava e dizia: isso aí eu quero, isso eu não quero, vou tirando fora. Mas não se tirava praticamente nada, a gente copiava esse planejamento ou às vezes copiava o planejamento de uma outra escola, só mudava a capa no início de cada ano. (Professora Renata).

Tem um planejamento anual, só que com a diretora... vai passando de ano a ano e em cima daquele ali a gente vai inovando, tirando o que não deu certo e o que deu certo deixa... vamos tirando e mudando em cima daquilo ali e também, depois de conhecer a turma, em cima da necessidade da turma. (Professora Leila).

Esse ano o planejamento foi caótico, eu já comecei criticando – eu estou recebendo crianças novas na escola e como é que eu vou planejar um ano para elas? No planejamento não existe a diferença, todos os alunos são iguais... eu tive que fazer o planejamento, mas eu não fiz nada do que estava ali. (Professora Sônia).

No capítulo III deste trabalho, vimos que Moura (2002), ao referir-se a escola, faz menção ao ato de planejar. Diz que uma escola preocupada com a aprendizagem significativa procura planejar suas atividades de ensino dando possibilidades tanto aos professores quanto aos alunos de ampliar, modificar e construir significados. As professoras Sônia e Renata enfatizam o posicionamento da escola e da Secretaria de Educação em igualar os indivíduos, tal qual fazia a escola tradicional, ou seja, planejar para um tipo social uniforme. Fica evidente, entretanto, que nem sempre essas professoras, ao realizar sua atividade em sala de aula, seguem as determinações dadas por seus superiores. Já a professora Leila destaca a positividade do replanejamento constante, tendo por base as experiências realizadas. Em algumas situações, a ação de planejar aproxima-se do ideal proposto por Moura, em outras serve como instrumento burocrático para cumprir as rotinas administrativas.

Voltando a Moura (2002), observa-se que, ao falar da atividade de ensino, o autor intensifica a idéia de partilhar significados, ou seja, mostra a importância de o professor conhecer a realidade da criança para igualmente reconhecer suas necessidades e motivos buscando compreender o sentido dado aos conteúdos de estudo. Nesse sentido, a professora Sônia parece perceber a importância de adequar o planejamento a essas necessidades quando afirma: *[...] esse planejamento deveria ocorrer pelo menos um mês depois do início das aulas.*

Além do planejamento anual, as professoras dizem fazer seu próprio planejamento semanal ou diário, mas que não há na escola nenhum momento específico para isso. Em outras palavras, não há reuniões periódicas com a direção, supervisão escolar ou demais especialistas que ali trabalham com a finalidade de discutir a prática pedagógica. Esse

planejamento é realizado individualmente ou coletivamente em encontros com professores da mesma série, que ocorrem por iniciativa destes e de forma esporádica, conforme palavras da professora Sônia:

Quando a gente tem necessidade, marca e se reúne. Este encontro é voluntário, não está no calendário, nem é solicitado pela direção da escola. (Professora Sônia).

A professora Leila diz sentir falta de momentos em que possa trocar idéias sobre o planejamento com os demais professores da escola. Diz que o horário que tinham para reuniões com a direção ficou para os encontros do PIAP.

A gente até tentou fazer à noite, mas aí é aquela coisa né, a gente já está ali, muitas das vezes, quarenta horas, ou seja, o dia inteiro e chega à noite ainda ficar ali, têm crianças em casa também esperando, é difícil. O negócio é assim, acontecendo no horário de aula, acontece. Fora do horário é complicado. (Professora Leila).

O desabafo da professora Leila mostra que as políticas educacionais não têm privilegiado a ação educativa como fator relevante. Ao referir-se ao seu salário, a professora disse receber trezentos e oitenta e cinco reais mensalmente, esse fato, por si só, mostra a desvalorização que vem sofrendo a educação em nosso país. Tal salário não propicia a mínima condição ao professor no que diz respeito ao acesso a bens culturais tais como: livros, revistas, jornais, teatro, cinema, etc. Distancia-se assim, esse profissional, por força das condições, do cabedal intelectual necessário para o exercício de suas atividades.

Fica evidenciado nos depoimentos das professoras o quanto o planejamento não é compreendido em todas as possibilidades que oferece para constituição do professor como profissional autônomo, que pensa, decide, faz escolhas e propõe alternativas sobre sua ação. No planejamento se expressa a relação do professor com o conhecimento e com o aluno que aprende. Moura (2002) também afirma, como já citado anteriormente, ser importante que o professor compreenda o ensino como o objeto principal de sua profissão. Tal entendimento exige uma concepção sobre o conhecimento e sua forma de produção e apreensão, concepções políticas e a compreensão da escola como uma realidade complexa. Ao analisar algumas passagens da história escolar dos professores participantes desta pesquisa, pôde-se constatar que, mesmo na fase de sua formação profissional o ensino esteve direcionado para os conteúdos pré-estabelecidos por programas escolares e que a efetivação de um planejamento participativo tal como o concebe Moura (2002) em momento algum foi mencionado. Essas mesmas características foram evidenciadas no planejamento da Escola do Porto. Destaco esse aspecto com intuito de mostrar a importância da Formação Continuada realizada pelo PIAP para os professores dessa escola, pois o único espaço aparentemente possível para pensar o ensino e conseqüentemente a aprendizagem parece ser nesses encontros determinados em Calendário Escolar.

Percebe-se, que, para as professoras, esses encontros não são caracterizados como espaço de discussão e planejamento da prática pedagógica. Mesmo tendo participado de todo o processo para a construção do projeto político pedagógico e de vários momentos de planejamento de projetos que foram desenvolvidos em sala de aula, afirmaram, como já vimos, não terem na escola um espaço para planejar. Na verdade, parece que a dificuldade maior é sentirem-se verdadeiramente “autoras” de sua ação pedagógica. Assim, as reuniões tornam-se espaços de outros (da direção, do PIAP) e não espaços próprios para sua criação e

expressão. Há dificuldade das professoras também em participarem efetivamente dos espaços escolares.

É importante também que nesses encontros de Formação Continuada seja levada em consideração a história dessas professoras, uma vez que, ainda nas palavras de Moura, o ato de ensinar vem ao encontro da necessidade de quem aprende ou, como diz Leontiev (s/d), a educação tem um papel primordial no que diz respeito à atividade e sua relação com a realidade.

4.2.2 O que dizem as professoras sobre a participação das crianças na atividade de ensino

Quando foram solicitadas a falar sobre as crianças com quem trabalhavam em sala de aula demonstraram satisfação ao relatar o progresso delas em relação ao início do ano em curso à época:

Quando eu peguei essa turma tinha aluno que eu não sabia nem o que fazer, então eles tiveram um progresso muito grande. Muitos vão para a 2ª série, não como a professora espera, mas porque progrediram. Eu acredito neles. (Professora Sônia).

Elas são bem participativas, bem ativas, bem comunicativas, sempre trazendo novidades, ... quando levam pesquisas para casa, como as da eleição⁵⁶ o que vinham contando do que os pais falavam, a gente ficava pensando como a cabecinha pode ter

⁵⁶ Refere-se ao projeto desenvolvido na escola e planejado nos encontros de Formação Continuada sobre as eleições que ocorreram em 2004.

“gravado” aquilo tudo e chegar para nós na hora da roda⁵⁷ e relatar tudo. (Professora Leila).

Quanto às dificuldades encontradas no trabalho em sala de aula em relação às crianças, a professora Sônia aponta a interação da família com a escola como um ponto importante para que as crianças superem suas dificuldades:

Eu sempre peço para os pais que acompanhem seus filhos da melhor maneira. Que elogiem seus filhos, que escutem, que conversem com eles...

Já a professora Leila diz que seus maiores problemas na sala de aula estão relacionados aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

[...] tem criança assim que por mais que tu tentes, não entra, não entra então tu chegas num ponto de dizer: meu Deus, eu tenho que fazer alguma coisa por ele. Chama a família na escola para ver o que está acontecendo, de repente é algum problema de casa também, não é só associado à escola [...] (Professora Leila).

Quando a professora se refere à criança dizendo que “não entra”, ela está fazendo menção ao aprendizado, o que “não entra” é o conteúdo que deveria ser incorporado pela criança, supondo, a professora, a associação do conteúdo estudado com a atividade ou exercício a ser respondido pelo aluno. Percebe-se na fala da professora resquícios das idéias da Escola Nova, pois o ensino, para tornar-se eficaz, deve partir do interesse da criança. Já vimos, no capítulo anterior, uma outra forma de compreender a motivação da criança com base na teoria da Atividade, ou seja, o ensino precisa estabelecer relação direta com os motivos que a mobilizam para a ação. Por essa razão o papel do professor no que se refere à atividade de ensino é muito importante. É ele quem, por meio de uma ação intencional, irá mobilizar o aluno para participar da atividade de ensino, dando sentido ao conteúdo em estudo. O quadro que aparece no capítulo III deste trabalho nos mostra, nas categorias

⁵⁷ Momento em que a professora senta, em roda, com os alunos e eles contam as novidades ou discutem um tema de interesse comum.

“ensino” e “professor” referentes à Teoria da Atividade, a complexidade que envolve o ato de ensinar.

A referência aqui feita ao interesse da criança, conforme já evidenciei acima, não tem relação com as etapas de seu desenvolvimento, mas sim, com os motivos que a levam a aprender. Levar em conta tal diferença é indispensável para que se possa avançar nos estudos referentes à prática pedagógica.

Vejamos o que falam as professoras sobre o interesse das crianças:

[...] a criança tem interesse de sair do mundo dela. Se eu reproduzir somente o mundo em que ela vive, ela não tem interesse por aquilo que eu estou fazendo. [...] várias vezes, em termos geográficos, eu vou no longe pra trazer para a realidade de hoje, pra discutir sobre casa, sobre a família eu posso fazer um comentário sobre o que eles viram na televisão, sobre o que é uma família ideal e dali sim, ir para a casa dele. Se eu chego já falando da família dele, não interessa (Professora Renata).

Os interesses da 1ª série tu sabes qual é né? Eles gostam muito de brincar, mas eles têm uma sede de ler e escrever. Eles têm esse interesse tão grande e a gente não pode perder isso[...] Então a gente confecciona jogos, faz jogo de memória, de palavras, usa gravuras. Esse ano eles criaram um jogo, está lá na sala. Com essa história do “Tazo”⁵⁸, nós pensamos e fizemos isso com sílabas, eles jogam para cima e quando caem eles formam palavras e eles que deram a idéia, nós confeccionamos e eles brincaram durante o ano inteiro. Até no período da recuperação foi assim, com muita brincadeira mesmo, com jogos.

⁵⁸ Jogo de figurinhas.

Não é um jogo imposto e corta um pouco daquela história que brincar é só pegar uma bola e sair correndo. (Professora Sônia)

Os interesses dos meus alunos [...] é uma coisa vaga, porque se for trabalhar só em cima do interesse da criança [...] mas de todo o jeito tem que ficar cutucando para saber quais são os interesses deles... mesmo cutucados, bem pouco, lá um ou outro que traz às vezes alguma coisa. Ainda mais que eu só trabalho com 1ª e 2ª série, os alunos menores, aí eu acho que quanto menores eles querem depender de ti, não manifestam. É muito difícil, eu não vejo. (Professora Leila)

Para compreender a forma como as professoras interpretam os interesses das crianças em sala de aula, precisaremos retomar o conceito de interesse definido por Dewey (1978, p.63), que consta do capítulo II deste trabalho. Conforme vimos, Dewey afirma ser o interesse a única garantia do professor de obter a atenção do aluno e conseqüentemente a assimilação dos conteúdos. Por esse motivo, a inclusão da atividade lúdica, a atividade livre e os trabalhos manuais foram estratégias tão importantes na fundamentação da Escola Nova. Utilizando-se desses meios, presentes na vida infantil, o professor prenderia o interesse da criança, atingindo assim seus objetivos. É importante lembrar que o interesse na Escola Nova era definido de acordo com o grupo de idade da criança.

As professoras Renata e Sônia buscam despertar o interesse da criança para determinados conteúdos e favorecer a aprendizagem tal como demonstraram em suas falas. A professora Sônia salienta a importância do jogo para despertar o interesse da criança que, ao brincar, acaba aprendendo. Suas estratégias, embora diferentes, têm a mesma finalidade que a apreendida pela Escola Nova, ou seja, repassar o conteúdo apelando para uma atividade que chame a atenção da criança.

No entanto, nem sempre o interesse provoca aprendizagem. No capítulo III, ao tratar da atividade orientadora de ensino, Moura (2002) afirma que nem todo o objeto de ensino é de aprendizagem. Para torná-lo objeto de aprendizagem é importante que se caracterize como uma necessidade dos sujeitos que aprendem. É lançando mão de estratégias para suprir suas necessidades que a criança desencadeia uma busca pelo conhecimento. Podemos desse modo dizer que é a necessidade que impulsiona a ação. Nos relatos das professoras o conteúdo não parte de uma necessidade da criança, mas é transmitido por intermédio de um interesse imediato pela atividade.

A professora Leila em vários momentos da entrevista afirmou privilegiar em sua prática as necessidades da criança, no entanto, quando lhe perguntei sobre os interesses da criança, disse não conseguir perceber nelas interesse algum. Parece então a professora desconhecer as reais necessidades da criança ou não se importar muito em despertar o interesse desta pela atividade que propõe. Demonstra assim que sua concepção sobre o que motiva a criança é muito próxima do que foi desenvolvido pelos educadores escolanovistas. Vejamos um exemplo:

Eu trabalho de acordo com a criança, eu vejo a necessidade dele. As crianças andam na sala, não aquele andar por andar, andam quando tem necessidade. (Professora Leila)

Quando pergunto à professora Leila se em algum momento, na sala de aula, ela ouve a criança, ela diz:

É assim, [...] às vezes a criança vinha até a gente assim e a gente já mandava sentar, “vai sentar, vai sentar que depois eu te atendo”. E agora eu estou ouvindo mais a necessidade dele (aluno), na hora que ele está querendo vir. É a mesma coisa da criança pedir para ir ao banheiro e eu mandar esperar, ela vai fazer xixi ali na sala, porque a vontade é naquela hora. Às vezes a criança se encorajou de vir naquele momento depois não vai querer mais se eu mandar sentar. Claro que não é uma bagunça de vir todo o mundo, tem um controle né? Eles sugerem também, dentro daquilo que estás trabalhando eles, às vezes, pedem outra coisa aí eu até dou uma parada e vou atender ao que eles sugerem. Eles têm necessidades assim, às vezes eles vêem na televisão alguma coisa e perguntam: Professora, como é que ocorre isso? Aí a gente dá uma parada e coloca até para o grupo todo.

(Professora Leila)

Buscando esclarecer ainda mais o assunto sobre a *participação da criança na atividade de ensino*, as professoras detalham em seu depoimento a forma como propiciam essa participação em sala de aula.

A professora Renata diz que sempre apresenta várias possibilidades para o aluno escolher o que quer trabalhar, como por exemplo: participar na escolha das atividades, na possibilidade de auxiliar um colega; na escolha de um CD ou uma música; na escolha de representantes da sala de aula. Nas suas palavras: *[...] eu sempre apresento várias possibilidades. Eu coloco para eles assim, pessoal, hoje nós estamos aqui e vamos fazer uma atividade, vocês optaram por essa, então tá, o que nós precisamos para que isso funcione?*

Segundo ela, a partir da escolha ocorre a formação de regras para o cumprimento da atividade.

Diz: A gente tinha idéia da participação com o aluno fazendo tudo o que ele quer, ele mandando e desmandando, mas não é por aí. (Professora Renata)

Esta é uma observação muito importante, pois demonstra qual o conceito de participação da criança que as professoras tinham antes de freqüentarem o curso de Formação Continuada. Foi nas discussões que ocorreram nas reuniões no desenvolvimento desse processo que as professoras tiveram oportunidade de refletir sobre o que é participar.

A professora Sônia, tal como a professora Renata, mostra ser importante construir com os alunos as regras da sala para organizar o trabalho e a turma. Diz não ter o hábito de fazer a roda (momento em que as crianças falam das novidades) em razão do pouco espaço da sala de aula, às vezes sentam-se ao fundo desta e falam sobre determinados assuntos. A conversação tem a intenção de fazer com que os alunos opinem sobre o projeto em andamento. A professora coordena fazendo perguntas tais como: *O que a gente pode falar sobre isso? Quem pode ajudar? Quem pode contribuir com alguma coisa? É assim que a gente se organiza. No planejamento algumas coisas são modificadas e outras não. Não é só o que eles estão pensando, mas é dentro do que a gente pode fazer.*

Esta professora também diz que ouvir a criança é uma necessidade para ela: *Eu tenho a necessidade de ouvir; a intencionalidade. Como é que eu vou poder ajudá-lo se eu não ouvir? Eu preciso propiciar essa participação, ou então, como é que ele vai participar da vida lá fora? Mesmo sendo criança ela já pode intervir. (Professora Sônia)*

Nessa explanação da professora Sônia de como planeja com seus alunos os projetos que desenvolve, dentre os vários aspectos, dois merecem destaque, primeiramente levar a criança a perceber o que é possível fazer nas circunstâncias em que a ação irá ocorrer. É muito importante que a criança perceba que não é possível realizar tudo o que queremos e que vários aspectos da realidade estão envolvidos nesse processo, possibilitando ou não a viabilidade de execução do estudo em planejamento. O segundo aspecto ao qual me refiro é quando a professora fala que tem intencionalidade. Para que o professor construa o sentido, a direção de onde quer chegar tem de perceber os motivos que levam à mobilização na hora de planejar. No caso do exemplo aqui citado, o motivo da professora é levar o aluno a perceber que é possível participar tanto na escola como fora dela. Ao exercitar sua intencionalidade, o professor estará exercitando igualmente sua autoria.

Conforme as próprias professoras relataram sobre o planejamento da escola, ele já está determinado quando o ano letivo inicia, portanto, para levar em consideração as necessidades da criança, ou seja, os motivos que a levaram a aprender, seria necessário que houvesse, por parte do professor, um movimento interno de apropriação da sala de aula como um lugar onde se partilham e se constroem significados, onde os ensinamentos e as aprendizagens sejam significativas. Dessa forma, a interpretação das atividades planejadas levaria em consideração que aprender é fruto de uma necessidade, que sua realização necessita de objetivos estabelecidos que desencadeiem ações, elejam instrumentos necessários para aprendizagem e que, por fim, sejam avaliados permitindo perceber se os objetivos foram atingidos, ou seja, se os resultados foram adequados ao que era objeto do desejo. Sendo assim, mesmo estando os conteúdos pré-estabelecidos em planejamento anual, o que pode diferenciar a prática do professor é o modo como ele encaminha a atividade de ensino. Em vários momentos, as professoras disseram parar suas aulas para escutar as crianças,

demonstrando que elas não participam efetivamente do processo de aprendizagem pois não são ouvidas desde o início. Com essa atitude, as professoras procuram responder a curiosidade infantil, não levando em consideração o interesse efetivo das crianças pelo assunto.

Prosseguindo sobre a *participação da criança na atividade de ensino* temos o depoimento da professora Leila: *No início do ano, quando a criança está chegando, a gente senta em grande círculo e coloca pra eles o que eles vão ter naquele semestre, o que mais ou menos a gente vai trabalhar aí, dentro também do que eles pedirem. Tem o meu e tem o deles junto, o pedido deles junto. A 1ª série sempre diz que quer ler e escrever e aprender a somar e a tirar. Eles vêm muito de casa com essa coisa.*

Embora os três depoimentos das professoras falem de escolhas, dando mostras de que para participar é necessário que se façam escolhas, em nenhum momento, alguma delas referiu-se à apropriação dos conteúdos ou da cultura por parte das crianças para que, a partir deles, possam fazer suas próprias escolhas. O conteúdo, não é problematizado pela professora com as crianças, mas aceito como algo já naturalizado pela escola, que o dispõe ou divide de acordo com a faixa etária da criança, por exemplo, 1ª série: ler, escrever. Sendo assim, embora as professoras demonstrem alguns avanços na construção do conceito de participação, e mesmo sua prática se diferencie da prática comum a muitas escolas (creio ser o estudo exploratório relatado no capítulo I representativo nesse sentido), ainda não conseguiram apropriar-se realmente do conceito de participação. O conceito de participação que tem sido trabalhado nas reuniões de Formação Continuada propiciadas pelo PIAP expressa-se nas palavras da professora Jucirema coordenadora do PIAP, proferidas num dos encontros de formação⁵⁹: *O PIAP está interessado na participação, na perspectiva de perceber e analisar*

⁵⁹ Formação Continuada do dia 29/07/2004.

o modo como as crianças interagem e se apropriam do mundo escolar e do conhecimento. O PIAP aposta na aprendizagem para a autonomia, para a emancipação. (Professora Jucirema)

Sobre a participação da criança nas atividades da escola todas as professoras referiram-se à “semana da criança” como sendo um momento importante para que esta participação se efetive, pois ali elas podem escolher o que fazer. O planejamento das atividades foi realizado com a colaboração do grupo da Formação Continuada em que as crianças participavam ativamente na escolha das atividades que fariam parte de tal projeto.

Num dos encontros das professoras elas trouxeram as sugestões das crianças para incluir no planejamento do projeto e esse fato transformou-se em uma discussão sobre o que era de fato participação. Se deveria ser privilegiado tudo o que a criança queria, ou se, por outro lado, dever-se-ia discutir com elas as possibilidades de cada proposta. O motivo gerador dessa discussão foi a quantidade de atividades propostas pelas crianças e que foram aceitas pelos professores sem prever tempo, espaço e a possibilidade de planejar cada atividade com elas. Tal intenção tinha como finalidade possibilitar, por parte dos envolvidos, professor / criança / pais a apropriação de cada atividade partindo da escolha até a organização do como fazer. Ao final do encontro, pôde-se perceber avanços quanto à interpretação da participação da criança na atividade, conforme conclusão a que chegou a professora Sônia: *é que eu tinha um entendimento de que quando a gente fosse preparar essa semana da criança, nós iríamos fazer dentro do que era sugerido pela criança, no entanto, agora eu percebo que não é assim. Temos que dar uma olhada no que é viável e o que não é. Após resolvido, eles também vão ajudar a preparar. Não é simplesmente ouvir e eu preparar e executar*⁶⁰.

⁶⁰ Formação Continuada do dia 01/10/04

O fato de o professor privilegiar o interesse da criança e ficar somente nesse lugar, pode não acrescentar muito numa proposta que privilegie a participação da criança. O que se pretende é que o professor possa ir além do interesse, ou partir dele para interagir com o grupo trazendo questões pedagógicas, ouvindo opiniões e discutindo conceitos, apropriando-se dos conhecimentos produzidos historicamente pela cultura humana. Da mesma forma, se aproprie da linguagem e seus múltiplos significados, para que possa propiciar uma educação pela qual a criança vá se modificando, e com base nos conhecimentos que incorporou crie e recrie outros, enfim, que trace a própria história, inserida em seu contexto sociocultural.

Ainda em torno dessa temática, as professoras falam sobre sua própria participação na escola.

Atualmente, é angustiante para mim não conseguir uma participação efetiva na escola. Não tenho espaço para ser democrática ao ponto de dizer para o grupo: olha, a minha opinião é essa. (Professora Renata)

Eu acho importante participar. Como é que eu vou incentivar a participação se eu não sou participativa? Eu tenho que estar empenhada junto com a criança. Eu me vejo como professora de uma escola pública e que está servindo a uma comunidade e eu tenho intenção que essa comunidade progrida. O que eu posso fazer junto a eles eu faço. Se precisam de alguma coisa eu vou atrás. Esse ano eu fui atrás de ônibus para fazer passeio. Quanto à participação política, a do professor é pequena. É possível com a diretoria da escola, mas não se tem a liberdade de ir a outro órgão. (Professora Sônia)

Eu me retraio muito porque tem um pessoal efetivo e eu sou ACT [...] mesmo quando é para votar nas tomadas de decisão eu acho que não devo [...] elas é que são efetivas é quem tem que decidir sobre horários, coisas assim. (Professora Leila)

Os depoimentos das professoras remetem aos processos sociais do país que não têm possibilitado a efetiva participação dos cidadãos, seja pelas precárias condições de acesso à cultura, à educação, seja pela herança política de vários anos de ditadura militar. Essas professoras foram formadas em um período de golpe e pós-golpe militar de muito prejuízo para as instituições democráticas.

4.2.3 Formação Continuada: um olhar sobre a prática pedagógica e a participação da criança na escola

Conforme citei no primeiro capítulo deste trabalho, os encontros de Formação Continuada da escola do Porto fazem parte do projeto PIAP. Esses encontros, segundo as professoras, têm sido importantes, pois tornaram-se o único espaço em que as discussões pedagógicas vêm ocorrendo.

Os encontros de que participavam todos os professores do pré-escolar à 8ª série a princípio tinham como objetivo desenvolver o PPP⁶¹ da escola. Conforme aqui já mencionei, a escola parava suas atividades com os alunos num dia letivo para esse encontro. Discutia-se avaliação, metodologia de ensino, os objetivos de cada disciplina, a formação de conceitos, entre outros assuntos ou temas. Vários professores da UFSC participavam, trazendo sua contribuição.

⁶¹ Projeto Político-Pedagógico.

No início era a coordenadora do PIAP que orientava o trabalho, mas quando começou-se a falar da metodologia vieram vários professores da UFSC, eles falavam sobre todas as disciplinas iniciando com o processo de avaliação [...] (Professora Renata).

Algumas dificuldades se fizeram presentes no desenrolar desse processo, mas a que o afetou significativamente foi a suspensão pela Secretaria Estadual de Educação dos encontros pedagógicos que vinham sendo realizados. Tal fato ocorreu em 2003 e dessa forma somente os professores do período vespertino de 1ª a 4ª série (turmas em que ocorriam os estágios) continuaram a participar dos encontros.

Particpei desses encontros no ano de 2004, cujo objetivo traçado para os trabalhos a serem desenvolvidos nessas ocasiões era a estruturação de ações que assegurassem a participação da criança em planejamentos curriculares e nas decisões da escola. É sobre esse processo que se referem as professoras nas falas a baixo, embora não seja nosso intento analisar o processo de Formação Continuada em si.

Essas falas estruturam-se em torno de duas temáticas, quais sejam:

1. A importância da Formação Continuada para melhoria de sua prática pedagógica em sala de aula.
2. A importância da Formação Continuada para melhoria da escola.

Quanto ao primeiro item dizem as professoras:

Eu sinto que fez diferença [...] eu tinha necessidade de sair da sala de aula, então com isso eu tenho que procurar mudar o que eu estou fazendo, aí entra o PIAP me incomodando [...] ele vem trazer aquilo que eu precisava, a parte teórica. Eu tinha a prática, mas estava precisando mudar a minha teoria, buscar subsídios, entender os conceitos. (Professora Renata).

Então relata como foi ocorrendo essa inter-relação entre os projetos que vinha realizando e as contribuições do PIAP, o que veio contribuir para mudanças em sua prática pedagógica.

Foi no ano de 2000 quando o PIAP estava começando. Tive que pensar o que iria fazer para a Feira de Ciências, eu queria fazer uma coisa prática, precisava de uma coisa prática e aí eu fui estudar e pesquisar. A primeira coisa que fiz quando fui planejar foi o levantamento bibliográfico. Em duas semanas eu fiz um trabalho com os alunos falando do manguezal que estava no fundo da casa deles. Desta forma surgiu o projeto do manguezal que foi apresentado na Feira de Ciências. Então eu penso que o meu trabalho tem um pouco da minha história de educadora e também é fruto de uma necessidade pessoal. Nesse sentido, o PIAP vem atender a necessidade teórica. Eu preciso do teórico para dar continuidade e fazer os ajustes necessários, principalmente na avaliação e no planejamento. São três coisas que modificam muito na minha prática com o PIAP, o registro, o próprio planejamento das atividades e aí acontece o replanejamento, a avaliação, não somente daquilo que eu estou fazendo, mas também como eu vou avaliar a criança, [...]. Eu já não reproduzo mais, eu sento com as crianças, eu converso com elas, eu proponho atividade e aí muda a prática com aquela palavra mágica que é a participação. (Professora Renata).

Para a professora Leila a Formação Continuada ainda não interferiu no seu modo de dar aula, conforme expressa:

Não mudou o meu jeito de ensinar, mas eu aprendi a ouvir mais as crianças [...]. A minha maneira de ensinar eu estou mudando conforme eu vou percebendo a necessidade delas.

Não tenho um método específico, eu vou de acordo com as necessidades que elas apresentam [...] tem que conhecer o aluno e foi com o PIAP que eu aprendi a ouvi-lo mais. (Professora Leila)

Já a professora Sônia afirma que esses encontros têm sido importantes e ajudaram muito a mudar seu trabalho na sala de aula. Ela diz:

Estes encontros têm ajudado bastante. Por mais que a gente seja carinhosa, a gente só é carinhosa. A gente é carinhosa, mas passa em branco pela criança. Eu comecei a compreender mais, a ouvir mais a criança. Eles têm a liberdade na minha sala de dizer que não entenderam nada, que do jeito que eu estou ensinando eles não aprendem. Antes, por mais carinhosa que eu fosse, quando a criança dizia isso eu levava um choque e hoje não. Entendo isso com naturalidade, volto, vou tentar novamente, faço de várias maneiras até que a criança compreenda. Conhecer os direitos do ECA foi muito bom. A gente tinha a visão de que o ECA só favorecia bandido e pôde ter a oportunidade de vê-lo por outro lado. (Professora Sônia).

Quando se referem à melhoria da escola levando em consideração a Formação Continuada, elas dizem que melhorou em vários aspectos, tais como: adquiriram confiança e apoio dos pais e da comunidade; levou a comunidade escolar a pensar em relação à criança de uma outra forma; as crianças, do seu jeito, já reivindicam seus direitos na escola; possibilitou uma revisão e constante reelaboração dos conceitos que os professores que participam da Formação tinham sobre participação e o processo ensino-aprendizagem; abriu possibilidades e incentivou os professores ao estudo: *[...] o PIAP é importante porque a gente pára pra estudar. Eu não posso mais me imaginar não estudando. É um espaço privilegiado, [...] é um ganho além de profissional, é um ganho pessoal.* (Professora Renata)

[...] Somos privilegiados por termos essa capacitação sem termos que pagar.
(Professora Sônia)

O PIAP tem muitos pontos positivos [...] É bom conviver e conhecer outras pessoas de outras escolas; ver a realidade; fazer trocas. (Professora Leila).

Vejamos a avaliação da professora Sônia sobre os encontros de Formação Continuada realizados pelo PIAP.

Os alunos que foram do primeiro ano que o PIAP veio para a Escola do Porto, hoje estão indo para a 8ª série e os pais desses alunos até hoje vêm para a escola para lutar pelos direitos dos filhos. Então eu acredito que o resultado seja bom. Eu acho interessante os pais virem à reunião e exigirem providências em relação a problemas que ocorrem na escola.

(Professora Sônia)

Para finalizar este item, considero importante observar que, embora as professoras façam parte das mesmas atividades nos momentos de formação, a apropriação de cada uma dá-se de forma diferenciada. Esse fato pode ser originário das experiências anteriores que cada uma traz consigo, resultante de sua própria história. As mudanças que se percebem partindo dos relatos das professoras são muito significativas, se comparadas ao conceito de participação interpretado pela professora Lia, que fez parte do estudo exploratório desta pesquisa (ver capítulo I). No entanto, apesar das mudanças ocorridas, a escola ainda não apresenta mudanças em sua totalidade, o que vem mostrar que o trabalho de Formação Continuada se dá num processo em que há idas e vindas e requer também o envolvimento de outras instâncias administrativas e condições de trabalho dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professora, posso falar? Para quem está na sala de aula diariamente, essa pergunta parece muito familiar. As crianças, embora, na maioria das vezes, não sejam levadas em consideração no que diz respeito a suas opiniões, não desistem e continuam a levantar o braço, como a sinalizar que estão presentes. Geralmente, quando são levadas a participar, o fazem executando uma tarefa determinada pela professora, totalmente desvinculada de interesse e motivos pelos quais gostariam de fazê-la, acarretando numa aprendizagem de momento que não agrega significado. Analisar a forma como as professoras interpretam a atividade de ensino tendo como referencial teórico os fundamentos da Escola Nova e da Teoria da Atividade revelou alguns aspectos que considero importantes e passo aqui a citar.

Primeiramente, é importante considerar que uma teoria não obscurece a outra, pelo contrário, muitas se completam, outras salientam os pontos frágeis e procuram avançar em seus conceitos e outras ainda contrapõem-se em suas representações, em suas visões de mundo, de aprendizagem, mostrando a evolução das ciências e a contribuição para o conhecimento humano como no caso das teorias aqui citadas. O quadro apresentado no capítulo III deste trabalho vem demonstrar o que afirmo.

Demarcar as diferenças entre a concepção que fundamenta a Escola Nova e a Teoria da Atividade representa, neste texto, dar possibilidade ao professor de rever sua forma de interpretar a participação humana, tendo por base uma perspectiva histórico-cultural que, analisada, poderá possibilitar a compreensão e, quiçá, faça ocorrer a apropriação do conhecimento tão fundamental em nossa profissão.

Não poderia deixar de mencionar as inúmeras contribuições referentes ao estudo da criança que os teóricos da Escola Nova trouxeram. São a elas que no momento me reporto. Essa concepção, ao teorizar a criança, teve o mérito de colocá-la num patamar que pudesse ser vista tal qual é, ou seja, uma criança e não um adulto em miniatura, mesmo que pela ótica da Psicologia do Desenvolvimento.

Lourenço Filho, ao mediar a polêmica educacional dos anos de 1930, também aponta para o professor como presença indispensável no processo, ou seja, era ele quem, com o seu conhecimento a respeito da criança, deveria responsabilizar-se pelas conseqüências desse conhecimento para sua prática pedagógica. Dessa forma, promover a revolução na educação prevista pelo autor, significava levar o professor a compreender as novas finalidades sociais e qual seria seu papel frente às mudanças.

Portanto, esse é o segundo aspecto ao qual quero me referir: às mudanças de paradigma dos professores frente à urgente necessidade de rever a prática pedagógica. Promover a atividade da criança, tal qual propunha Leontiev e Moura significa levar o professor a apropriar-se dessa necessidade, compreendendo que deve estar disposto a percorrer caminhos de superação revendo suas concepções sobre a atividade da criança, em extensão sobre participação, procurando deslocar-se do terreno constituído por sua experiência escolar marcada pela rigidez e pelo controle na tentativa de perceber a complexidade da criança e seu papel frente a educação dela.

Nos relatos das professoras, em vários momentos falou-se em regras, limites, medo de perder o controle quando se referiam à *participação da criança na atividade de*

ensino. Esse medo pode ser reflexo da concepção tradicionalista da qual fizeram parte em seu percurso escolar, em que somente o professor exercia o poder. Parece então permanecer a compreensão segundo a qual ainda há a necessidade de combater a *participação da criança na atividade de ensino* como forma de preservação do princípio de autoridade e da defesa da ordem estabelecida.

A educação a que se propõe o PIAP está baseada na alteridade, dessa forma a criança também precisa ser ouvida em suas necessidades. Quando o adulto trabalha com a criança, ambos fazem parte desse processo e, portanto, nenhum dos dois deveria ficar subtraído dele, pelo contrário, procurar comprometer-se com ele,

Ao apontar a Teoria da Atividade como um fundamento que pode auxiliar na revisão da prática pedagógica, não busco diminuir ou menosprezar as demais teorias, mas fazer a crítica à prática pedagógica com base nos pressupostos de uma e de outras, uma vez que a recorrência do discurso dominante sobre o que seja uma escola de qualidade, muitas vezes nos leva a esquecer que todo o conhecimento é produzido historicamente e é a partir do que conhecemos que podemos criar e recriar. Pelos princípios da Escola Nova, no contexto histórico em que se originou esse movimento, buscou-se superar as práticas pedagógicas mantidas até então. Naquele contexto renomados teóricos deram os primeiros passos rumo à educação ativa. Já Orosvaldo Moura propõe uma reflexão sobre o papel do professor na atividade de ensino, conforme pôde ser visto no capítulo III deste trabalho. Sua proposta de dar significado às aprendizagens enfoca, tal qual Lourenço Filho o fez na Escola Nova, o papel do professor como fundamental para o processo no qual a criança deverá apropriar-se de sua cultura por meio da linguagem dando significado ao seu conhecimento. O autor

também sugere algumas alternativas para que o professor possa realizar um trabalho voltado para as possibilidades aqui apontadas.

Já do ponto de vista da Formação Continuada, discutir com o professor que participar implica a criança apropriar-se do conhecimento, para poder escolher suas ações, não me parece suficiente.

Penso que, tal qual é proposto na educação das crianças devemos, nos grupos de estudo, partir do conhecimento que cada um tem acerca do seu trabalho, levando em consideração suas interpretações, seu meio, suas vivências, enfim, suas histórias como ponto de partida na busca de dar significado a novas aprendizagens. Este é um processo longo que envolve mudanças das convicções pessoais e valores dos professores.

Tendo por base a interpretação que sua história pessoal de formação lhes permitiu fazer sobre a *participação da criança na atividade de ensino* - embora já percebam a criança como um ser que deve ser respeitado e que possui direitos, - suas concepções ainda estão presas à Escola Nova. Quando buscam atenção do aluno para ensinar um conteúdo; quando planejam projetos por temas e as orientações para execução são realizadas pelo próprio professor; quando determinam os jogos somente como meio de aprendizagem, pode-se buscar tudo isso nas orientações de Lourenço Filho especificamente em seu livro que serviu como uma das fontes principais para a realização deste trabalho.

Nesse sentido, suas interpretações estão fundamentadas nas teorias que embasaram a educação na década de 1930. Os tempos são outros, os professores e os alunos também. Levar em conta este aspecto nas reflexões com seus pares ajudará a ampliar as possibilidades

de novos conhecimentos. Percebi que o material recolhido para a pesquisa daria possibilidade de muitas análises, mas procurei privilegiar aqueles que foram objetos deste estudo.

Chegar ao final do texto não significa necessariamente esgotar o assunto em estudo. No meu caso, o contato intenso com a teoria abordada fez-me perceber que talvez hoje eu estivesse em melhores condições de começar. Portanto, embora a análise presente, a título de reflexão traga algumas contribuições, o assunto é polêmico e ainda tem muito para ser estudado.

Estudar a criança e a constituição da infância foi um desafio. Tive incontáveis possibilidades de vivenciar experiências que diziam respeito a ambas as categorias (criança e infância), mas de estudá-las, esse foi um momento único e precioso. Em minha vivência com as crianças, aprendi a respeitá-las, porém, com tais estudos, passei a, de fato, olhá-las como pela primeira vez, com toda a sua complexidade histórica e cultural.

Não se pretende com essa pesquisa mudar a Escola do Porto, mas sim, colocar em debate questões que dizem respeito a ela. A dissertação, pelo seu caráter de pesquisa, ao buscar articular teoria e prática amplia as possibilidades de construção de conhecimento dos profissionais da escola e da educação como um todo.

Deixo alguns questionamentos que não foram totalmente respondidos aqui, mas que este trabalho fez suscitar:

- Até que ponto a história das professoras pode determinar suas práticas escolares?

- Um professor que teve uma educação autoritária poderá educar para a participação tal qual propomos?

- Como levar o professor a perceber que participar não se resume na ação, ou no fazer coisas?

Finalizo com as sábias palavras de Magda Soares, que teve o privilégio de ver em seus alunos um pouco daquilo que almejamos:

[...] e a vi, lá estava ela, a angústia, em cada face, em cada palavra. E me senti feliz, confesso, porque lá estavam finalmente vocês-mesmos, puros e despojados das idéias feitas e dos preconceitos culturais, cabeça erguida frente a frente com os mitos desmistificados, vocês pessoas humanas, livres de dominação, de domesticação, e lúcidos para a obrigação, o dever e a responsabilidade de criar, recriar e decidir, de, em uma palavra optar. (SOARES, 2001, p. 75).

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANTUNES, Karine Maria. Dimensões política e pedagógica da participação da criança na escola: um estudo do tipo etnográfico. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Fraksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes: 2004.

ARROYO, Miguel G. Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BOTO, Cartola. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século da Luzes. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés. (Orgs.). Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-58.

CAMBI, Franco. História da Pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da Unesp, 1999.

CAMPOS, Maria Christina Siqueira de Souza; SILVA, Vera Lúcia Gaspar. Feminilização do Magistério: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

CARVALHO, Diana C. A relação entre psicologia e alfabetização sob a ótica dos professores. 2000. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. (Orgs.). Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-405.

CECCA. Relatório de Pesquisa Anual do Projeto de Cooperação Internacional CECCA. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004. (Mimeo.)

CHARLOT, Bernard. A Mistificação Pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEWEY, John. Vida e educação. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESCOLA DO PORTO. Projeto Político Pedagógico da Escola do Porto. Florianópolis, 2002. (Mimeo)

FERNANDES, Heloísa Rodrigues. Infância e Modernidade: doença do olhar. In: GUIRALDELLI Jr. (Org). Infância, Escola e Modernidade. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997. p. 61-82.

FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR, Moysés. (Orgs.). Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002.

GHIRALDELLI JR., Paulo. História da Educação. São Paulo: Cortez, 1991. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

JOBIM E SOUZA, Solange. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostsky e Benjamin. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

KUHLMANN JR., Moysés. A circulação das idéias sobre a educação das crianças; Brasil início do século XX. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN JR., Moysés. (Orgs.). Os Intelectuais na História da Infância. São Paulo: Cortez, 2002. p. 459-503.

LELIS, Isabel Alice. A Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

LEONTIEV, Alexei N. O desenvolvimento do psiquismo. 1. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda, s/d.

LEONTIEV, Alexei et al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2003.

LEONTIEV Alexei N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOSKY, L. S.; LÚRIA, A. R; LEONTIEV A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 8. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 2001. p. 59-83.

LEONTIEV, Alexei N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução Maria da Penha Villalobos. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

LINS, Isabel da Silva. O valor da experiência: o relato de uma vida dedicada à Educação. Florianópolis: Ed. da Autora, 2002.

LOURENÇO FILHO, M. B. Introdução ao Estudo da Escola Nova. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ; Conselho Federal de Psicologia, 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. História da educação: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Mônaco, revisão da tradução: Rosa dos Anjos Oliveira e Paola Nosella. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MEIHY, José Carlos S. Bom. Manual de História Oral. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

MONARCHA, Carlos. Lourenço Filho e a organização da psicologia aplicada à educação (São Paulo, 1922 – 1933). Coleção Lourenço Filho, 3. Brasília, DF: INEP; MEC, 2001.

MOREIRA LEITE, Dante. Psicologia da criança: história e principais campos de estudo. In: LEITE, Dante Moreira. O desenvolvimento da Criança: leituras básicas. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Editora da USP, 1972. p. 81-104.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como ação formadora. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, Ana Maria Pessoa de.(Org.). Ensinar a Ensinar. São Paulo: Pioneira, 2002. p. 143-162

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NARODOWSKI, Mariano. Infância e Poder: Conformação da Pedagogia Moderna. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista, SP: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NUNES, Clarice. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

PERRENOUD, Philippe. Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar. Tradutora: Júlia Ferreira Porto. Portugal: Editora LDA, 1995.

PERRENOUD, Philippe. Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Nova Enciclopédia, Portugal: Dom Quixote, v. 46, Temas de Educação 3, 1993.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.). As crianças - Contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997.

PINTO, Maria Raquel B. A condição social de brincar na escola: o ponto de vista da criança. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

PROJETO PIAP. Projeto de Pesquisa Participação e Educação Pedagógica (PIAP). Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSC, 2002. (Mimeo)

QUINTEIRO, Jucirema. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância e Escola. [S.l.]: GEPIE. Maio de 2003. (Mimeo)

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

QUINTEIRO, Jucirema. Diretrizes para o Planejamento do Estágio. Florianópolis: UFSC, 2004

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira, História da Educação no Brasil: (1930/1973). 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

SACRISTÁN, J. Cimenó. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. (Coord.). As crianças: contextos e identidades. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança, 1997. p. 7-28.

SAVIANI, Dermeval. Política e Educação no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988, p. 115-159.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Estudantes de Pedagogia e a “Atividade de Aprendizagem” do Ensino em Formação. 2004. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

SILVA, Ana Cláudia da. A Criança em foco: As políticas educacionais e o papel da Psicologia e da Pedagogia na formação dos professores catarinenses nos anos de 1930 e 1940. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

SIMSON, Olga de Moraes Von. Experimentos com histórias de vida: Itália/ Brasil. São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988.

SIMSON, Olga de Moraes Von. (Org.). Experimentos com Histórias de Vida (Itália-Brasil). São Paulo: Editora Vértice, 1988.

SNYDERS, Georges. Para onde vão as Pedagogias não diretivas. 2. ed. Lisboa, Portugal: Moraes Editores, 1978.

SOARES, Magda. Metamemória-memórias: travessia de uma educadora. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção educação contemporânea. Série memória da educação).

SOARES, Natália. Os direitos das crianças nas encruzilhadas da Proteção e da Participação. Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança, s/d.

SUCHODOLSKI, Bogdan. A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas: A Pedagogia da essência e a Pedagogia da exigência. 3. ed. Lisboa: Livros Horizonte, Lda, 1984.

VASCONCELOS, Geni A Nader (Org.). Como me fiz professora: Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (Coleção: O sentido da escola).

XAVIER, Libânia Nacif. Para além do campo educacional: Um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da educação Nova (1932). Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

ZACCUR, Edwiges. Caderno de registros: uma prática pesquisadora. In MIGNOT, Ana Crystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Orgs.) Práticas de memória docente. São Paulo: Cortez, 2003. p. 34-50. (Coleção cultura, memória e currículo; v.3).

ANEXOS

ENTREVISTA – PROFESSORA / SÉRIES INICIAIS - ESCOLA DO PORTO

1ª parte: História da vida escolar e profissional da professora

- Relate o que consegue lembrar dos seus anos iniciais de escolarização.
- Como resolveu ser professora?
- Fale das lembranças de sua formação, como foi sua experiência como aluna do curso de Magistério.
- Conte sobre sua história profissional – como foi seu ingresso na profissão e experiências profissionais.
- Qual a diferença entre este trabalho e outros que já possuiu?

2ª parte: Diretrizes para o planejamento escolar.

- De onde busca inspiração para fazer o planejamento?
- De que forma é feito o planejamento das aulas. A escola orienta?
- Em caso de não haver um momento para o planejamento, como organiza as suas aulas?
- O que prioriza em suas aulas
- Como percebe as crianças da sala em que leciona?
- Como percebe a participação das crianças em sala?
- Que dificuldades encontra em relação a elas?

Algumas indagações se fizeram presentes orientando a continuidade das observações em classe:

- Há espaço para que as crianças se manifestem em sala de aula?
- As manifestações das crianças são aproveitadas pela professora? De que forma?
- As dinâmicas utilizadas em sala de aula incluem a criança como agente participativo?

**MODELO CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS ASSINADA PELAS PROFESSORAS
QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA.**

Florianópolis, _____ de _____ de _____.

Carta de Cessão

Eu, _____ ,
documento de identidade nº _____ declaro para os devidos fins que
cedo os direitos de minha entrevista, dada dias _____ para a
mestranda Sandra Regina Gonzaga Stroisch, linha de pesquisa Educação e Infância do
Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina,
podendo esta ser usada integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, desde
a presente data. Da mesma forma, autorizo a sua audição e o uso das citações a terceiros que
está sob a guarda da Universidade Federal de Santa Catarina.

Assinatura: _____